



Construyendo espacios de paz: Estrategias para el bienestar del profesorado en Ecuador



PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Daniel Roy Gilchrist Noboa Azín

DIRECTORA EJECUTIVA

Susana Beatriz Araujo Fiallos

COORDINADOR GENERAL TÉCNICO

Franklin David Gualpa Almeida

**COORDINADOR TÉCNICO DE GESTIÓN DE LA
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Luis Paul Mantilla Chamorro

**COORDINADOR TÉCNICO DE DISEÑO Y
PRODUCCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Carlos Alberto Cahuasqui Cevallos

**DIRECCIÓN DE ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN
EDUCATIVA**

Luis Paul Mantilla Chamorro

ELABORADO POR

Jhon Ajila Sanmartín

Mayerlyng Mabel Vásquez Moreno

Ricardo Castellanos Morocho

Primera Edición, 2025

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Calle Luis Cordero E1-14 y Av. 10 de Agosto

www.evaluacion.gob.ec

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada por los editores y se cite correctamente la fuente.

Para citas y referencias bibliográficas:

Ineval. (2025). Construyendo espacios de paz: Estrategias para el bienestar del profesorado en Ecuador. Quito - Ecuador

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA**



INEVAL_DAEE_EPAZ_2025_0006



Construyendo espacios de paz: Estrategias para el bienestar del profesorado en Ecuador

Resumen

La Cultura de Paz se plantea como un modelo que reconoce las dinámicas sociales que pueden generar manifestaciones de violencia en diversos contextos como el educativo. En este marco, la violencia contra el personal docente representa un obstáculo para la consolidación de la Cultura de Paz, por lo que resulta esencial su análisis integral. El presente estudio tiene como propósito caracterizar las manifestaciones de violencia que enfrentan el personal docente del sistema educativo ecuatoriano y proponer estrategias orientadas a su prevención y mitigación, en el marco de la promoción de una Cultura de Paz. La investigación se desarrolló mediante el método inductivo, con diseño no experimental, nivel descriptivo, modalidad participativa y enfoque mixto, combinando datos de la evaluación Ser Estudiante 2023–2024 con entrevistas, grupos focales y mesas de diálogo, que contó con la participación de docentes, estudiantes, directivos, representantes de la academia, gremios, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales (ONG) e instituciones públicas. Los resultados evidencian que la violencia contra el personal docente se asocia principalmente con la inseguridad en los entornos escolares, la sobrecarga laboral, la pérdida de autoridad pedagógica y las tensiones derivadas de la violencia comunitaria, la crisis social y las nuevas dinámicas tecnológicas y familiares. Estas condiciones afectan el clima escolar, la motivación del profesorado y la calidad educativa. Los actores involucrados: docentes, autoridades, instituciones, academia y sociedad civil, coinciden en la necesidad de reconstruir las relaciones educativas desde la empatía, la colaboración y el respeto mutuo. Entre las propuestas destacan fortalecer los equipos de apoyo interdisciplinario, garantizar condiciones laborales y emocionales dignas y fomentar espacios de participación entre familias, comunidad y escuela, con el fin de consolidar entornos escolares seguros, inclusivos y orientados a la convivencia pacífica.

Palabras clave: Bienestar docente, Cultura de Paz, Sistema educativo ecuatoriano, Prevención de la violencia escolar

Abstract

The Culture of Peace is conceived as a model that recognizes the social dynamics capable of generating manifestations of violence in various contexts, including the educational sphere. Within this framework, violence against teachers emerges as a major obstacle to the consolidation of a Culture of Peace, making its comprehensive analysis essential. This study aims to characterize the manifestations of violence faced by teachers in the Ecuadorian educational system and to propose strategies for their prevention and mitigation within the promotion of a Culture of Peace. The research followed an inductive method, with a correlational design, descriptive level, participatory approach, and a mixed-methods framework, combining data from the Ser Estudiante 2023–2024

evaluation with interviews, focus groups, and dialogue tables. The findings reveal that violence against teachers is mainly associated with insecurity in school environments, work overload, loss of pedagogical authority, and tensions arising from community violence, social crises, and new technological and family dynamics. These factors negatively affect school climate, teacher motivation, and educational quality. Participants—including teachers, authorities, institutional representatives, academia, and civil society—agreed on the need to rebuild educational relationships based on empathy, collaboration, and mutual respect. The study highlights the importance of strengthening interdisciplinary support teams, ensuring dignified working and emotional conditions, and promoting participatory spaces among families, communities, and schools. These actions aim to foster safe, inclusive, and peaceful learning environments, thereby contributing to the sustainable development of a Culture of Peace in education.

Keywords: Teacher well-being, Culture of peace, Ecuadorian education system, Prevention of school violence

1. Introducción

La construcción de una Cultura de Paz constituye un proceso integral que abarca mecanismos, transformaciones, acciones y adaptaciones orientadas a modificar las estructuras y las formas de interrelación entre los individuos de una sociedad. El propósito esencial es fortalecer el diálogo, la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos dentro de las diversas esferas sociales y colectividades. En este sentido, resulta fundamental reconocer el conflicto como un componente inherente al individuo, condicionado por percepciones, valores, emociones y creencias que generan tensiones entre intereses y necesidades dentro de un contexto determinado (Cabello et al., 2016). Por consiguiente, la Cultura de Paz se sustenta en la identificación y aplicación de estrategias que permitan abordar dichas tensiones de forma pacífica, constructiva y saludable, contribuyendo al bienestar colectivo y a una mejora sostenida de la calidad de vida. El presente estudio adquiere relevancia al aportar elementos conceptuales y analíticos que fortalecen la comprensión y promoción de prácticas educativas orientadas a consolidar entornos escolares más pacíficos e inclusivos.

Según Fisas (2006), la educación se erige como el principal agente de transformación social y política, al potenciar el pensamiento crítico, la reflexión sobre la realidad, la autonomía moral y la responsabilidad ciudadana. No obstante, la educación formal establecida desde occidente ha generado que la escuela se convierta en un espacio de reproducción de desigualdades (Apple, 1997). Por ende, la formación para la paz articula, además, dimensiones esenciales como el conocimiento, la acción, la convivencia y la autorrealización, las cuales orientan el desarrollo humano hacia la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con el bienestar colectivo (Escola de Cultura de Pau, 2011). De esta manera, Si bien la educación puede configurarse como un espacio emancipador, ello implica



reconocer que todo proceso formativo selecciona y legitima ciertos saberes, evidenciando que la transmisión del conocimiento nunca es neutral. Cuando las relaciones de poder no se ejercen de manera responsable, la escuela tiende a regular —más que transformar— la violencia, reproduciendo formas de dominación. En este sentido, la educación trasciende la instrucción y se convierte en un espacio capaz de cuestionar desigualdades y promover relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la empatía.

En el contexto ecuatoriano contemporáneo, la construcción de una Cultura de Paz enfrenta múltiples desafíos derivados de las transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas que caracterizan a la sociedad actual, como la incidencia de Grupos de Delincuencia Organizada (Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado; Programa de Comunidades Seguras; Pan American Development Foundation, 2025). En los espacios educativos, dichos procesos se reflejan en la aparición de diversas formas de violencia que obstaculizan el proceso de Cultura de Paz. En este marco, la violencia contra docentes ha adquirido especial relevancia en los últimos años, evidenciando tensiones profundas en el tejido social y educativo. Este fenómeno, que puede manifestarse en agresiones físicas, psicológicas o simbólicas, representa una ruptura en los principios fundamentales de respeto y cooperación que sustentan la vida escolar (Campos et al., 2022).

Si bien la violencia escolar ha sido abordada ampliamente en investigaciones centradas en el estudiantado, persiste un vacío de conocimiento respecto a la violencia ejercida contra los docentes, sus causas estructurales y sus consecuencias tanto personales como institucionales (Deuchar & Martin, 2015). En Ecuador, esta omisión limita la comprensión integral del problema y la formulación de políticas educativas efectivas que garanticen ambientes de aprendizaje seguros y respetuosos. Los reportes recientes evidencian un aumento de casos que involucran agresiones verbales, hostigamiento, acoso laboral e incluso violencia física, como los documentados por la Unión Nacional de Educadores (2025). En concordancia con lo expuesto, se evidencia que para el año 2023, 80 docentes de Guayas presentaron denuncias de violencia provenientes de estudiantes, ante la Fiscalía, mientras en 2024, un total de 140 docentes pidieron el cambio de instituciones, debido a las amenazas recibidas por estudiantes y otros actores tanto dentro como fuera de las instalaciones (Redacción La Hora Esmeraldas, 2024). Tales situaciones afectan de manera directa el bienestar docente, la calidad educativa y la estabilidad del sistema escolar en su conjunto.

Ante esta realidad, la presente investigación tiene como propósito caracterizar las manifestaciones de violencia que enfrentan los docentes en el sistema educativo ecuatoriano y proponer estrategias orientadas a su prevención y mitigación, en el marco de la promoción de una Cultura de Paz. En este sentido, se parte del supuesto de que la paz no puede construirse sin el reconocimiento, la protección y el bienestar de quienes ejercen la docencia, dado que estos

constituyen pilares fundamentales en la formación ética y ciudadana de las nuevas generaciones.

De manera específica, se busca identificar y categorizar los tipos de violencia que enfrentan los docentes en contextos presenciales y virtuales, así como sus principales formas de manifestación; examinar las causas estructurales que inciden en la violencia ejercida contra el profesorado, considerando variables sociales, culturales, económicas y políticas que limitan el ejercicio de los principios orientadores de la Cultura de Paz; y proponer estrategias y recomendaciones orientadas a fortalecer la Cultura de Paz en las instituciones educativas, especialmente el bienestar del profesorado.

El presente estudio se estructura en cinco apartados principales: el marco teórico, en el que se abordan las bases conceptuales, perspectivas teóricas y estudios previos sobre la violencia en espacios educativos, especialmente vinculada al caso de docentes. Asimismo, se presenta el método, que describe el enfoque, paradigma, método, diseño, nivel, modalidad investigativa, técnicas e instrumentos de recolección de datos. A continuación, se presentan los resultados con la interpretación de los principales hallazgos, patrones y tendencias identificados sobre manifestaciones, causas y consecuencias de la violencia hacia los docentes. Por último, la discusión y conclusiones, orientados al análisis crítico y comparativo de los resultados en referencia a la literatura académica existente, así como la síntesis de los aportes más relevantes del estudio y recomendaciones para la acción educativa, institucional y de política pública. Es importante señalar que la investigación se desarrolla en el ámbito educativo ecuatoriano y corresponde al año 2025, lo que permite dimensionar con precisión la cobertura y contextualizar adecuadamente el alcance del análisis.

2. Marco teórico

El presente marco teórico examina las dinámicas que configuran la violencia contra docentes, articulando diversos componentes conceptuales y contextuales que permiten comprenderla como un fenómeno complejo y multidimensional. En lugar de limitarse a una enumeración temática, este apartado integra la revisión de la Cultura de Paz como fundamento para interpretar los comportamientos y relaciones que emergen en los entornos educativos; analiza críticamente la violencia, sus expresiones, causas e implicaciones; y profundiza en las particularidades que adquiere cuando se dirige específicamente hacia los docentes, considerando definiciones, antecedentes y vacíos presentes en la investigación existente. Asimismo, se examina la situación de la violencia contra docentes en el contexto ecuatoriano, identificando factores estructurales y socioculturales que influyen en su manifestación. Finalmente, se revisan herramientas y estrategias orientadas a la prevención y al afrontamiento de esta problemática desde una perspectiva educativa y pedagógica. Este marco resulta fundamental porque ofrece las bases conceptuales y analíticas necesarias para



sustentar la interpretación de los hallazgos y orientar la comprensión integral del fenómeno en el año 2025.

2.1. Cultura de Paz

La Cultura de Paz refiere a un conjunto de valores, actitudes y conductas orientadas a la prevención y transformación constructiva de los conflictos antes de que estos deriven en manifestaciones de violencia. Este enfoque se fundamenta en principios como la justicia, la igualdad de oportunidades y la promoción del diálogo, los cuales constituyen pilares esenciales para fortalecer la convivencia armónica y la cohesión social (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2023). Las acciones encaminadas a este fin requieren la participación articulada de múltiples instituciones y organismos como: entidades gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, empresas privadas, colectivos activistas, y otras instancias, los cuales actúan en respuesta a las demandas y tensiones propias de cada realidad histórica y sociopolítica (Mateos & Grasa, 2014).

El sistema educativo ocupa un lugar estratégico dentro de este proceso, debido a su capacidad para incidir en la formación de valores y en la transformación de la relación entre actores del espacio escolar. La educación, concebida como una práctica social, no se limita a la transmisión de saberes, sino que promueve la reflexión ética y crítica sobre las realidades que configuran la vida colectiva. Por tanto, la escuela se convierte en el espacio esencial para fomentar el pensamiento autónomo, la sensibilidad social, la responsabilidad y compromiso colectivo. A partir de este rol, el ámbito escolar puede convertirse en un escenario donde se cuestionen las estructuras que perpetúan la desigualdad y se generen condiciones favorables para la convivencia pacífica (Del Amo & Ruiz, 2020).

Desde esta perspectiva crítica, la escuela se convierte en un espacio esencial para fomentar el pensamiento autónomo, la sensibilidad social, la responsabilidad y el compromiso colectivo. Esta visión se complementa con el enfoque emancipador desarrollado por autores como Apple (1982), quien plantea que la escuela no debe entenderse únicamente como un escenario de reproducción de las estructuras sociales dominantes, sino también como un lugar donde pueden emerger prácticas contraculturales, procesos de apropiación parcial de saberes y formas de resistencia que abren posibilidades para la transformación social.

A partir de este rol, el ámbito escolar puede convertirse en un escenario donde se cuestionen las estructuras que perpetúan la desigualdad y se generen condiciones favorables para la convivencia pacífica (Del Amo & Ruiz, 2020). De ahí que resulte fundamental fortalecer la fundamentación del enfoque de educación para la transformación social, ya que la investigación hace referencia a conceptos como concientización, educación transformadora, escuela democrática, profesionalización docente y educación positiva. Todos estos elementos exigen

un sustento teórico explícito que permita comprender cómo la práctica educativa —al promover la autonomía, el pensamiento crítico, la participación democrática y el desarrollo socioemocional— contribuye al fortalecimiento de una Cultura de Paz y a la construcción de entornos escolares más justos y equitativos.

La incorporación de este enfoque en el currículo escolar y en la práctica pedagógica exige un compromiso institucional con principios como el respeto a la vida, la prevención de la violencia mediante la educación, la cooperación, el diálogo, la promoción de los derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos y la igualdad de oportunidades (Cabello et al., 2016). De acuerdo con Del Amo y Ruiz (2020), la promoción de la paz debe surgir del reconocimiento de las tensiones y contradicciones presentes en la sociedad, con el propósito de generar alternativas de convivencia más equitativas e inclusivas. Según Grasa (2019), elementos clave como la seguridad, la participación democrática, la redistribución justa de recursos, la reparación, la reconciliación y la cooperación regional son fundamentales en este proceso. La consolidación de estas prácticas debe surgir desde la formulación de políticas educativas, planes institucionales y proyectos escolares orientados a erradicar toda forma de violencia, con el compromiso activo de toda la comunidad educativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) plantea el documento *Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible*, en el cual se establecen los principios básicos enfocados en la construcción de una Cultura de Paz desde el espacio educativo. De esta forma, el proyecto tiene como finalidad presentar lineamientos de abordaje del conflicto y la conformación de nuevos esquemas de comprensión de las dinámicas del entorno educativo para afrontar situaciones que podrían establecerse como formas de violencia. En la tabla 1 se presentan los principios y ámbitos de acción en referencia a la construcción de la Cultura de Paz, lo cual será la base para el desarrollo propositivo del presente estudio.

Tabla 1

Principios rectores y ámbitos de acción

Principios rectores	Ámbitos de acción
Educación de calidad como bien público. Derecho a una educación inclusiva y equitativa. Igualdad de oportunidades y la no discriminación. Reconocimiento de minorías y adaptación a la identidad, historia y cultura de los diferentes grupos étnicos.	• Leyes, políticas y estrategias Participación, asignación de recursos, educación adaptada y flexible en respuestas a las diversidades. • Gobernanza, rendición de cuentas y asociaciones Buena gobernanza educativa que promueva los derechos humanos, la paz, la justicia social y el desarrollo sostenible, asegurando transparencia, rendición de cuentas y participación de todos los actores sociales. Destinar recursos suficientes y fortalecer alianzas sostenibles con instituciones, organizaciones y comunidades.



Educación humanística y transformadora.
Dimensión mundial de la educación.

Promover la cooperación y construcción colectiva de lazos de unión que traspase fronteras.
Construcción de una ciudadanía mundial.

Consideración de todas las dimensiones: social, económica, cultural y ambiental.

Reconocer el rol activo del estudiante en el proceso de construcción de conocimiento, mediante la concientización de quien guía el proceso educativo y con enfoque en la formulación de políticas públicas.

Libertad de expresión y acceso a la información de manera responsable.

Reconocer la diversidad, promoviendo el entendimiento intercultural y el diálogo.
Promover la participación activa y responsable de las personas en la solución de problemas a distintos niveles, y el uso ético de la tecnología como apoyo.
Basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los acuerdos internacionales sobre paz, derechos humanos y desarrollo sostenible.

- Planes de estudios y pedagogía **Planes de estudio contextualizados**, inclusivos y antirracistas, **formación en derechos humanos y ciudadanía**, e incorporar **enfoques multidisciplinares**, la **enseñanza crítica de la historia** y el **aprendizaje científico**.

- Evaluación
Fortalecer la colaboración, la reflexión y el aprendizaje significativo. Asimismo, debe ser inclusiva, transparente, válida y culturalmente pertinente, abarcando las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual.

- Materiales y recursos de aprendizaje y enseñanza
Garantizar que docentes y estudiantes tengan acceso **a materiales y recursos educativos de calidad, en diversos formatos y lenguas**. Además, se recomienda crear **centros de recursos físicos o digitales** para apoyar la educación transformadora en todos los niveles y modalidades.

- Entornos de aprendizaje
Garantizar que los entornos de aprendizaje, presenciales y en línea, sean accesibles, seguros, inclusivos y propicios para la educación transformadora. Además, se debe fomentar el aprendizaje permanente en diversos espacios, la educación intercultural y multilingüe, la democracia educativa y el uso de tecnologías de manera inclusiva y segura.

- Perfeccionamiento docente
Los Estados miembros deben garantizar un perfeccionamiento docente continuo que promueva la educación inclusiva, intercultural y transformadora, mediante códigos éticos, formación inicial y continua, certificación y apoyo profesional, que incluya liderazgo educativo, asegurando autonomía, libertad académica y actualización constante.

- Necesidades específicas por nivel y tipo de educación.

Primera infancia: Programas cultural y lingüísticamente adecuados que promuevan el desarrollo integral. Formación profesional de educadores y apoyo a cuidadores.

Educación escolar: Primaria y secundaria inclusivas y participativas, con infraestructuras, recursos y enfoques transformadores.

Educación superior e investigación: Fomentar pensamiento crítico, ciudadanía mundial, sostenibilidad, interdisciplinariedad, libertad académica, investigación ética y acceso equitativo.

Enseñanza técnica y profesional (EFTP).

Nota. Adaptado de Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (p. 8-18), UNESCO, 2022.

La escuela democrática se presenta como el proceso de implementación de los procesos de construcción de paz, donde se reconoce la participación activa como el principal elemento para la formulación de estrategias para el desarrollo social. La dinamización de los esquemas participativos y la construcción de un espacio que se adapte a las diversidades y necesidades de los estudiantes es la base de formulación de una nueva escuela, donde la oportunidad de acción está al alcance de todos (García & Bolívar, 2008). La validez de criterios abarca a todos los actores educativos, cuyas experiencias y dinámicas determinan los lineamientos de acción y construcción de un ambiente armónico (Puig, 2000). Las escuelas democráticas se originan en dicho concepto entendido como la posibilidad de generar mayor libertad, profundizar la igualdad y promover espacios de diálogo, que permitan consolidar el cumplimiento integral de deberes y derechos (Novoa et al., 2019).

Asimismo, la Cultura de Paz implica la consolidación de la educación positiva enmarcado en un enfoque pedagógico basado en las experiencias cotidianas para la construcción de aprendizajes, valores y actitudes con el fin de ajustar, flexibilizar y promover las relaciones saludables en el entorno del individuo (Silva, 2019). De esta manera, la educación positiva se concibe como una herramienta para enfrentar la violencia juvenil, mediante mecanismos que permitan comprender, adaptar y promover técnicas para afrontar las situaciones de conflicto en el ámbito educativo (Crismatt, 2024). Por lo tanto, se destaca en la importancia de analizar el trabajo y la carga docente, con el fin de evitar cualquier situación que pueda interferir en el proceso. Asimismo, se establecen categorías de bienestar, que permiten vincular una guía para la adecuación de estrategias y actividades para el fortalecimiento de un ambiente seguro para todos los miembros de la comunidad educativa.

2.2. Definición y tipos de violencia

La violencia se ha establecido como un término complejo de definir, debido a que enmarca una serie de implicaciones sociales, históricas y antropológicas que determinan la dificultad de su conceptualización. Nietzsche 1886 citado por Cuervo (2016) considera la violencia como el resultado de la contraposición de medios y fines de un individuo frente a otro. La dicotomía entre el interés de uno u otro individuo surge como un proceso de violencia simbólica, concepto abordado por Bourdieu (1995) citado por Calderone (2004) que afirma la existencia de estructuras de poder que se institucionalizan mediante el *habitus* (Calderone, 2004). En el espacio social, cada individuo mantiene una posición que se ha establecido previamente bajo una lógica de distribución y diferenciación, lo que mantiene el orden social (Peña, 2009).



Las manifestaciones de violencia que podrían irrumpir con este orden son limitadas a través de dispositivos de control enmarcado en un cuerpo jurídico, lo que regula el comportamiento del individuo de manera restrictiva y disciplinaria. Según Benjamín (2009) y Foucault (1994) citados por Michalski (2023) la violencia es el resultado de un conjunto de relaciones que se establecen de manera dinámica y no igualitaria. Las condiciones establecidas pueden reproducir dinámicas de violencia y el condicionamiento de la libertad que resultan imperceptibles, debido a que se legitiman a través de los dispositivos de control que impide la movilización o cuestionamiento respecto al orden impuesto (Galtung, 2016).

La violencia puede clasificarse mediante la tipología clásica: física, psicológica y sexual (Nateras, 2021). En los últimos años, se han generado nuevas tipologías que amplían la concepción. En este sentido, se reconoce la violencia patrimonial y/o económica, como aquella que se ejerce con la privación de los medios económicos, el daño a recursos, propiedades y la restricción a derechos económicos (Quiñónez et al., 2024). Con el avance tecnológico y el surgimiento de los entornos digitales surge el concepto de violencia digital vinculado a contenido que avergüenza o humilla a un individuo a través de la manipulación de información que se comparte por medios electrónicos (Fuentes & Muñoz, 2025).

Johan Galtung (1998) establece un análisis enfocado en la violencia estructural, donde las diferentes manifestaciones de violencia son representadas en un *triángulo de la violencia* a manera de iceberg. En la zona más superficial, se encuentra violencia visible como ataques y agresiones directas que pueden ser de carácter físico o verbal, aunque es la forma más notable de violencia, se resalta que esta surge en un tiempo específico y su terminación se da en corto plazo. Por otra parte, en la zona menos evidente se encuentran la violencia invisible remarcada por el tipo estructural (pobreza, desigualdad) y de tipo cultural (ideología, normas, valores, costumbres), que, al no ser fácilmente reconocibles, reproduce actitudes y comportamientos que legitiman las manifestaciones de este tipo de violencia.

Figura 1

Triángulo de violencia de J. Galtung



Nota. Adaptado de *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. (T. Toda, Trad. Red Gernika) (p. 15). Fuente: Galtung (1998)

2.3. Violencia comunitaria

La violencia comunitaria es el resultado de la suma de las distintas tipologías y expresiones de violencia tanto directa como indirecta, la cual puede determinarse como ataques, agresiones y la privación de derechos fundamentales hacia ciertos grupos sociales (Ybarra et al., 2019). Esta categoría representa un proceso de restricción y coacción ejercido mediante acciones sistematizadas como secuestros, robos, extorsión o cualquier situación que genere inseguridad. Los datos demuestran que la población más joven se ha visto afectada de forma significativa, la violencia comunitaria es la segunda causa de muerte en personas entre 10 y 24 años y la tercera causa de muerte en la población de 25 a 34 años a nivel mundial (Centers for Disease Control and Prevention (CDC), 2024).

En Latinoamérica, se identifica que existe una concentración del 37% de homicidios de todo el mundo, con una tasa de 21,5 homicidios por cada 100 000 habitantes, lo que representa más de tres veces el promedio a nivel global (Alda, 2022). Mientras en Ecuador, el número de homicidios cometidos entre individuos de 0 a 19 años ha aumentado de manera significativa con un incremento de 597% entre 2020 y 2024 (Fundación Panamericana para el Desarrollo (PADF), 2025). Por ende, se mantiene un nivel similar entre la violencia experimentada a nivel mundial con el texto regional y nacional.

Las condiciones sociales producto de una estructura condicionada a un orden jerárquico, en el que se evidencia la existencia de situaciones de desigualdad, exclusión e inequidad generan ciclos de pobreza, falta de oportunidades educativas y laborales, discriminación, falta de acceso a servicios y derechos básicos (Organización Mundial de la Salud, 2002). Es importante



destacar que la pandemia por covid-19 generó una mayor desigualdad económica y condiciones de vulnerabilidad que se agravó debido al confinamiento y sus efectos. Para este período, se registra que más del 50% de familias no podían cubrir sus necesidades básicas por al menos tres meses, lo que profundizó aún más las causales de violencia (Banco Mundial, 2022). Por ende, se identifica cierto vínculo entre el aumento de la violencia e inseguridad como resultado del agravamiento de la crisis social y económica vivida en los últimos años.

La actividad criminal surge como una respuesta a la perpetuación de ciclos de pobreza, marginación, exclusión y la limitación de la accesibilidad a espacios educativos y laborales para ciertos grupos sociales (Galtung, 2016). Los efectos estructurales de las condiciones mencionadas pueden desencadenar la formación de grupos armados, siendo uno de los principales riesgos para los Estados. En este caso, la trata de personas y el tráfico de sustancias ilícitas son los delitos con mayor repercusión en la seguridad comunitaria. En el año 2021, la trata de personas era el principal delito en este ámbito, con un incremento significativo para el año 2023 (Global Initiative Against Transnational Organized Crime, 2023). Sin embargo, en los últimos años la inestabilidad gubernamental, la falta de recursos y las limitaciones estatales han dado paso al incremento de otras formas de criminalidad, cuyas acciones han tomado nuevas formas como el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en espacios educativos.

2.4. Violencia en espacios educativos

Los espacios educativos se conciben en un proceso de interrelación constante entre distintas realidades, que convergen con la situación familiar y comunitaria de cada estudiante. El sistema educativo posee dos elementos centrales: cultura y educación, por lo que es el ambiente propicio para la reproducción de significados, valores y creencias que se legitiman a partir de la codificación y categorización de acciones y conductas (Toro, 2001). Lo mencionado se puede vincular a la sociología de la educación con lo propuesto por Gerard Mauger (2012): la teoría de la reproducción, en el cual las instituciones como familia, escuela, comunidad interiorizan de manera inconsciente roles sociales que reproducen ciertas dinámicas sociales.

Por otra parte, la institución educativa despliega una serie de dispositivos, técnicas y herramientas para mitigar las conductas que podrían resultar en la ruptura de la normatividad establecida, lo que se evidencia a través del diseño curricular, condicionamiento disciplinar y las interacciones jerárquicas vinculadas al ámbito escolar (Apple, 1997). El *orden social*, como se ha mencionado, determina prácticas socialmente aceptables, lo que permite el funcionamiento equilibrado de la sociedad. En esta dinámica, los niños, niñas y adolescentes se enfrentan a la estructuración de sus estilos de vida, intereses y necesidades conforme lo normado y admitido.

En las escuelas pueden presentarse diversas situaciones de violencia, tanto entre los estudiantes (pares) como entre los distintos miembros de la

comunidad educativa, incluyendo docentes, directivos y padres de familia. Una de las formas más recurrentes es el acoso escolar o *bullying*, el cual puede manifestarse a través de agresiones físicas, verbales o psicológicas. Además, en los últimos años, este tipo de violencia ha adoptado nuevas formas mediante el uso de medios digitales, dando lugar al ciberacoso, lo que amplía su alcance y potencia sus efectos, incluso fuera del entorno escolar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] 2017).

La influencia tecnológica en las nuevas generaciones: generación Z y la generación Alpha ¹, implica prácticas y formas de interacción emergentes en los distintos espacios donde se desarrollan. Entre las principales características se destacan la habilidad tecnológica, la búsqueda constante de inmediatez en los resultados, un menor interés por la exploración, una creatividad limitada, escasa capacidad de concentración, baja tolerancia a la frustración y una reducida valoración de las normas y de las figuras de autoridad (Castro et al., 2020) como resultado de prácticas de crianza permisivas, la carencia de atención emocional, el limitado acompañamiento familiar y el acceso indiscriminado a múltiples fuentes de información (Obledo, 2021).

Los nuevos intereses y motivaciones de niños, niñas y adolescentes se configuran y profundizan en el espacio escolar, donde la imagen de autoridad docente entra en tensión con las dinámicas familiares y comunitarias que moldean su experiencia formativa. En este contexto, niños, niñas y adolescentes tienden a reproducir prácticas y comportamientos disruptivos cuando perciben que el entorno escolar no responde a sus intereses, ritmos ni condiciones socioculturales específicas (Torres, 2012)

Asimismo, la exposición sostenida a diversos entornos mediáticos como los medios de comunicación tradicionales, las redes sociales y, más recientemente, las herramientas basadas en inteligencia artificial, influye de formas diferenciadas en su comportamiento. Mientras los medios tradicionales pueden reforzar modelos de interacción o resolver conflictos mediante narrativas simplificadas, las redes sociales intensifican dinámicas de inmediatez, comparación social y validación externa, y las tecnologías de IA facilitan el acceso rápido a información y contenidos que, en ausencia de mediación pedagógica, pueden generar dificultades en la atención sostenida, la regulación emocional o la disposición al diálogo crítico. Estos factores inciden directamente en las interacciones escolares y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando la construcción de una formación humanística integral (Castro et al., 2020).

¹ La Generación Z comprende a quienes nacieron entre 1995 y 2010, mientras que la Generación Alpha incluye a quienes nacieron a partir de 2010 (Castro et al., 2020). Una parte significativa de personas nacidas en estos años se encuentran actualmente en proceso de escolarización y presentan características particulares, marcadas por el avance tecnológico y por nuevas dinámicas de comportamiento que contrastan con los modelos tradicionales.



2.5. Violencia contra docentes

Durante décadas el docente ha mantenido la función educativa vinculada al rol de guía para la construcción de conocimiento y formación de los estudiantes, por lo que, su papel social era fundamental para la construcción de saberes, valores y comportamientos que permitan generar una sociedad más justa y equitativa (Rico & Ponce, 2022). No obstante, en la actualidad, se ha construido una nueva percepción del papel docente, en el cual ha sido separado del liderazgo y autoridad que lo caracterizaba, por una imagen más flexible y pasiva, lo que ha dado paso a nuevas relaciones en el espacio educativo (UNESCO, 2030, & SM, 2025). En este contexto, la violencia contra docentes es el resultado de nuevas dinámicas escolares, administrativas y estructurales, definida como todo acto que atente contra la dignidad, el bienestar y la calidad de vida de los educadores y cuyas manifestaciones pueden surgir en el ámbito físico, psicológico, sexual, etc. (Nieto et al., 2022).

La falta de recursos pedagógicos, infraestructura, materiales, procesos de formación cualificada, remuneraciones bajas, contratos inestables, estigmatización social y la exigencia de capacitación constante bajo financiamiento propio, producen efectos negativos que interfieren en el proceso positivo de la enseñanza-aprendizaje (Chavarin, 2022). Al mismo tiempo en ciertos sectores, se identifica la falta de docentes tanto calificados y especializados para contextos como la educación intercultural así como de educación general, por ejemplo, en educación intercultural bilingüe, donde los docentes no mantienen certificaciones específicas para el área de enseñanza (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030, 2025).

Desde una visión tradicional, el docente representaba una autoridad, vinculada a la posesión de conocimiento y la transmisión de saberes, lo que generaba una relación jerárquica frente al estudiante. En la actualidad, el acceso ilimitado a diversas fuentes de información ha desplazado la figura del docente como guía del aprendizaje hacia un actor secundario de este, ya que no se lo reconoce como la única fuente de información y conocimiento disponible (Castro et al., 2022). Asimismo, en el proceso escolar donde se enfrenta la institucionalidad con los nuevos requerimientos de las generaciones más jóvenes, el docente se constituye como mediador entre las exigencias administrativas producto de la implementación de mecanismos para mitigar las reacciones y los comportamientos fuera del orden social de los estudiantes (Álvarez & Egea, 2022).

La escuela podría vincular un conflicto de intereses entre docentes y estudiantes. Por una parte, el docente busca enseñar, pero el o la estudiante no siempre busca aprender, y podría responder a un sentido de obligatoriedad institucional que se agrava con el sistema de división y clasificación estudiantil. El escenario escolar caracterizado por las nuevas generaciones podría resultar en dinámicas de desmotivación, desinterés e indisciplina en el aula, como resultado al malestar docente (Sánchez, 2006).

En este sentido, el docente ha sido despojado de su rol y funciones reguladoras, enfrentándose a una crisis global de deslegitimación del liderazgo comprendido en el espacio escolar como la capacidad de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández & Brito, 2018). Los estudiantes prefieren resolver conflictos entre pares o de manera individual, por lo que, existe mayor posibilidad de generar situaciones violentas, al no contar con la guía de una persona que pueda mediar el hecho (Hidalgo, 2024). De acuerdo con el estudio *Autoridad pedagógica*, se encontró que el 40% de estudiantes cuestionan las actividades educativas y el rol del docente, lo que evidencia una situación de crisis educativa (Fernández & Brito, 2018). Arendt (2018), advierte sobre la gravedad de dejar al estudiante en la construcción de sus propias normas, como los criterios de disciplina, los límites de convivencia, las reglas de comportamiento social, la definición de autoridad, la distinción entre lo permitido y lo prohibido, y los principios morales básicos que orientan la interacción con los otros.

2.6. Estudios previos sobre violencia contra docentes

El fenómeno de estudio ha sido abordado desde distintos enfoques y disciplinas, lo que ha permitido generar un acercamiento a la problemática desde algunas concepciones. De acuerdo con Foghara et al. (2022), la violencia contra docentes puede vincularse a un proceso de acción y respuesta. Los autores realizan un estudio en el sur de Irán, en el cual se demuestra que el comportamiento violento de ciertos estudiantes genera un círculo de violencia desde la agresión directa y la respuesta a esto, adicionalmente, los docentes que experimentan más estrés o carga laboral tienden a presentar conductas más violentas contra los estudiantes. Asimismo, la violencia contra docentes se presenta con mayor frecuencia en escuelas masculinas y con estudiantes de mayor edad, aproximadamente desde las 12 años, lo que podría responder a un fenómeno cultural donde los hombres suelen ser más agresivos que las mujeres, en un intento de demostrar una construcción social de masculinidad.

En la misma línea, el autor Durán (2022) realiza un estudio sobre la frustración en docentes de primaria mexicana centrado en las políticas administrativas y la carga de trabajo producto de las demandas institucionales. En la investigación, se demuestra que los docentes experimentan una serie de emociones negativas respecto al cumplimiento de sus obligaciones laborales y la carga burocrática. La frustración es la principal emoción reconocida, lo que implica un nivel de estrés significativo, desgaste físico y emocional y la baja autoestima en cuanto la autopercepción y el cumplimiento de las actividades pedagógicas.

Por otra parte, el análisis de Nieto et al. (2022) sobre la violencia ejercida y sufrida por los docentes resalta la existencia de situaciones conflictivas ejecutadas de estudiantes contra docente. Entre las situaciones de violencia contra estudiantes se menciona el castigo con notas bajas, ridiculizar o insultar al alumnado e ignorar a ciertos estudiantes. Al contrario, las manifestaciones de violencia contra docentes pueden presentarse como la interrupción en clase de



manera sistemática y sostenida, distracción o situaciones de falta de respeto. El estudio genera un resultado clave para el análisis: los estudiantes con bajo rendimiento y con problemas familiares ejercen mayor violencia contra los docentes, lo que puede presentarse como un mecanismo para expresar emociones como la frustración, la baja autoestima y la desconfianza, producto de un conjunto de factores que se interrelacionan y dan paso al surgimiento del conflicto. Asimismo, en la violencia contra docentes analizada en el estudio, el género femenino demuestra una mayor frecuencia en este tipo de actos, y especialmente, en instituciones del sector público y que se encuentran ubicados en zonas rurales.

La violencia contra docentes puede estar influenciada por factores externos. En este caso, el estudio de Gómez (2014), aborda la violencia en secundarias de Colima en México, donde existe un aumento significativo de este fenómeno, y añadido a las agresiones como insultos, golpes y faltas disciplinarias, se aumentan amenazas y situaciones de coerción, lo que se complementa con un clima laboral que genera insatisfacción. La violencia contra docentes ejercida por parte de los estudiantes, se expresan en dos ámbitos: el desorden, la búsqueda de tergiversar la labor docente de manera directa mediante la interferencia en el desarrollo de sus clases, y, por otra parte, la creación de burlas y rumores sobre el estatus o reputación. Asimismo, los docentes han sido víctimas de manifestaciones que se externalizan y evidencian la existencia de un desafío del control docente, el cuestionamiento a su trayectoria y la falta de apoyo institucional.

Los estudios muestran un interés creciente en analizar los factores que influyen en la violencia contra los docentes. En este marco, se han identificado diversas dinámicas que favorecen la aparición de agresiones, conflictos y conductas disruptivas dentro del espacio educativo. Un aspecto especialmente relevante es la progresiva pérdida de reconocimiento del docente como figura de autoridad, situación que repercute negativamente en el clima institucional y en el comportamiento estudiantil, además de afectar la interacción con otros actores educativos. Como consecuencia, estos fenómenos generan un impacto directo en el desempeño profesional del docente, disminuyen la calidad del proceso formativo y producen una sensación persistente de insatisfacción que afecta su bienestar integral.

2.7. *La violencia contra docentes en el contexto ecuatoriano*

En los últimos años, el escenario educativo ecuatoriano ha consolidado avances significativos en la implementación de prácticas inclusivas y la garantía del aumento de la tasa de matriculación en todos los niveles, con un alcance proporcional del 61% en referencia regional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2020). Sin embargo, aunque existen logros significativos, todavía se identifican problemáticas estructurales que inciden en la tasa de retención y la percepción de seguridad en los espacios

escolares debido a la existencia de factores externos y la ruptura con el orden tradicional.

Desde un panorama general, en el año 2024, Ecuador experimentó una reducción del 2% de los ingresos por actividades económicas y un aumento en los índices de violencia. En referencia al déficit fiscal se determina una reducción del 3,5% al 1,4% entre 2023 y 2024, aunque las condiciones estructurales siguen generando situaciones de desigualdad, falta de oportunidades y desequilibrio económico (Banco Mundial, 2025). De esta forma, los espacios escolares absorben una parte de esas situaciones, dado que los entornos familiares que enfrentan dichas situaciones se vinculan directamente con la realidad del estudiante.

En los últimos años se ha evidenciado un aumento de la violencia en las instituciones educativas, lo que se atribuye a la reproducción de formas de violencia familiares y comunitarias, circunstancias sociales, económicas, políticas y la existencia de barreras legales y psicosociales para atender los distintos casos. Asimismo, la inexistencia de espacios para la recreación y servicios de atención especializada genera inconvenientes para gestionar adecuadamente los casos de violencia que podrían suscitarse (Guerrero A. , 2025). En el año 2025, el 33% de estudiantes han sido víctimas de *bullying* y otras formas de acoso entre pares (UNICEF, 2024) En este sentido, la violencia escolar se ha extendido a diferentes esferas como las nuevas dinámicas de interrelación entre estudiantes y docentes, que ha configurado nuevas formas y tipos de violencia en este contexto.

En cuanto a la violencia contra docentes, el fenómeno ha presentado un aumento significativo. En el año 2022, se registraron 6 651 casos de extorsión a docentes por parte de estudiantes y padres de familia. En el año 2024, un total de 140 docentes pidieron un cambio de institución debido a que recibieron amenazas por parte de los estudiantes (Redacción La Hora Esmeraldas, 2024). En el presente año, se registra el caso de un docente agredido por un padre de familia, lo que generó graves daños físicos para la víctima, siendo un hecho denunciado desde la Unión Nacional de Educadores (UNE), dando paso a un cuestionamiento sobre la seguridad de los docentes, dada la inexistencia de protocolos de actuación (Unión Nacional de Educadores, 2025).

Desde otra perspectiva, la conformación de distritos educativos, cuyo fin es vincular a los padres, madres de familia y cuidadores para la recepción de quejas, denuncias y otras acciones relacionadas ha permitido la comunicación directa e inmediata para evitar situaciones de conflicto en el espacio escolar que podría implicar tanto a docentes como estudiantes. No obstante, la diversidad de situaciones y la necesidad de responder de manera inmediata a las demandas estudiantiles han generado un contexto de vigilancia permanente sobre los docentes. En varios casos, la palabra del estudiante se convierte en un elemento decisivo para establecer sanciones, lo que limita la función orientadora del docente y lo coloca en un estado de alerta constante que afecta su desarrollo profesional y pedagógico (Mantilla, 2018). En este escenario, los docentes se enfrentan a factores de riesgo psicosocial, insatisfacción y un malestar generalizado,



condiciones que los vuelven más vulnerables a disminuir su desempeño profesional y, en consecuencia, a impactar negativamente en la calidad educativa (Ajila & Rodríguez, 2024). Los docentes se enfrentan a un escenario que presenta factores de riesgo psicosociales, la insatisfacción y un malestar generalizado, siendo proclives a disminuir su desempeño profesional y afectar la calidad educativa (Ajila & Rodríguez, 2024).

2.8. Delincuencia organizada y violencia contra docentes

Los factores y entornos externos que se vinculan al espacio escolar también demarcan un elemento central de análisis en la comprensión de la violencia contra docentes. En Ecuador, entre 2019 y 2022 la violencia criminal se incrementó de manera acelerada, registrándose un aumento del 640 % en homicidios de niños, niñas y adolescentes, de los cuales el 87 % fueron cometidos con armas de fuego, según el informe del OECO–PADF (2025). Esta intensificación de la violencia se ha reflejado en los entornos escolares, donde la intromisión de grupos delictivos ha generado nuevas dinámicas de riesgo. Los grupos de delincuencia organizada (GDO) identifican vulnerabilidades en adolescentes —como pobreza, desatención familiar, rebeldía o inseguridad comunitaria— y las aprovechan para reclutarlos; el estudio reporta que el 8 % de los jóvenes encuestados admite pertenecer a una banda criminal y que más del 50 % reconoce presencia de bandas en sus barrios. Esta situación incrementa aún más la violencia ejercida hacia los docentes, varios de los cuales han sido víctimas de amenazas, intimidación o extorsión dentro y fuera de los espacios educativos (Cañizares, 2024).

Los grupos delictivos generan un conjunto de prácticas y discursos orientados al control de segmentos de la población juvenil. El informe OECO–PADF evidencia que factores como la inseguridad en el hogar aumentan en 47,1 % la probabilidad de vinculación de adolescentes a bandas, y que tener familiares en organizaciones criminales incrementa ese riesgo en 19,55 %. En este escenario emergen nuevas dinámicas de confrontación dentro de las escuelas, coherentes con estructuras delictivas cada vez más inestables, clandestinas y basadas en mecanismos de coerción que vulneran derechos y afectan directamente el clima escolar (Herrera, 2025).

Los grupos de delincuencia organizada son el resultado de condiciones socioeconómicas desfavorables y del debilitamiento de políticas de protección social, lo que impulsa la creación de mecanismos informales de subsistencia en contextos de alta conflictividad. En este marco, las cárceles funcionan como centros logísticos de coordinación y expansión delictiva, extendiendo su influencia hacia comunidades y escuelas (Herrera, 2025). Por ello, los adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables —quienes, según el informe, presentan también tasas elevadas de exposición a armas de fuego (34,4 %)— se convierten en los principales objetivos de reclutamiento, configurando un escenario donde la

institución educativa y el docente quedan expuestos a riesgos directos derivados de la expansión criminal.

3. Método

3.1. *Aporte epistemológico*

La violencia contra docentes es un fenómeno recientemente visible, lo que implica la construcción de nuevos aportes epistemológicos para su comprensión. A partir de la Epistemología del Sujeto Conocido, propuesta por Vasilachis (2009), el conocimiento no se genera en la neutralidad, sino en la relación, en la situación y en el reconocimiento mutuo entre quien investiga y quien es investigado. Desde el enfoque de Sousa y Meneses (2014) y la epistemología pragmática, el conocimiento se concibe como una construcción que emerge de la práctica y del cuestionamiento crítico del saber instituido.

Esta perspectiva implica una nueva identificación de elementos clave del espacio institucional, que implica la revisión de las dinámicas de poder y los sujetos que integran el espacio escolar. En su lugar, se propone una mirada más integral que incorpora el análisis de las prácticas docentes y la formulación de estrategias para abordar los conflictos escolares desde un enfoque participativo, dialógico y corresponsable.

3.2. *Tipo de investigación*

A partir del fenómeno de investigación, se establece la selección de datos claves para el análisis diagnóstico y el diseño de instrumentos metodológicos que direccionen la investigación, con referencia a la fundamentación teórica previa y la obtención de líneas para la acción. El paradigma del estudio corresponde a la investigación interpretativa, definido como el modelo que vincula el comportamiento del objeto de análisis en una realidad múltiple, holística y construida socialmente. (González, 2001).

En el análisis de la violencia contra los y las docentes, la investigación sigue el método inductivo que tiene como base la experiencia para vincularse a un proceso de regularidad. De esta forma, se busca identificar patrones de repetición constante de casos o situaciones relacionadas con el fenómeno de estudio, para relacionar variables y establecer premisas particulares que dan lugar a una generalidad (Bernal, 2010).

Como complemento al método inductivo, la investigación se presenta a nivel descriptivo, lo que implica el análisis de situaciones y eventos que permitan explicar el comportamiento y manifestación de un fenómeno desde sus propiedades, dimensiones y componentes (Hernández et al., 2018). Asimismo, se establece el diseño no experimental, el cual se caracteriza por generar un proceso de análisis de un fenómeno específico sin manipulación de las variables.

Por otro lado, la violencia contra docentes se encuentra relacionada con varios factores, por lo que, es determinante el hallazgo de vínculos significativos



para explorar las dinámicas en las que se reproduce la violencia contra docentes en su contexto sin intervención alguna (Hernández et al., 2018). En este sentido, la investigación requiere la modalidad participativa, con el fin de generar una aproximación a la realidad y a las situaciones de violencia que perciben el personal docente y otros actores de la sociedad civil.

3.3. *Enfoque de investigación*

La investigación se diseñó bajo un enfoque mixto, combinando herramientas cuantitativas y cualitativas: encuestas, entrevistas y grupos focales, para lograr una comprensión más amplia del fenómeno de la violencia hacia el profesorado. El componente cuantitativo permitió examinar cómo se relacionan los factores individuales y contextuales con la probabilidad de que los docentes reporten situaciones de violencia, mientras que, el componente cualitativo aportó una mirada más profunda sobre sus percepciones, experiencias y las consecuencias emocionales y profesionales que dichas situaciones generan (Gallardo, 2020).

Tal como plantea Chen (2006), la integración de ambos métodos posibilita un análisis más amplio: los datos estadísticos aportan información objetiva sobre el alcance del problema, mientras que la evidencia cualitativa permite comprender sus causas y efectos en profundidad. Esta combinación secuencial de enfoques fortaleció la validez de los resultados y generó una base sólida para orientarla generación de ciones de políticas públicas.

3.4. *Participantes e instrumentos*

En la fase cuantitativa se emplearon modelos estadísticos de regresión logística multinivel bajo un enfoque clásico, complementados con un modelo de regresión logística bayesiana. El análisis se realizó con base en las respuestas de 3 558 docentes que respondieron los cuestionarios de factores asociados de la prueba Ser Estudiante 2023 - 2024, considerando variables como autoeficacia docente, nivel de satisfacción, edad, ubicación del centro educativo (urbana o rural), condiciones socioeconómicas de la institución educativa, percepción de violencia comunitaria, estilos de liderazgo institucional y la tasa de violencia provincial medida a partir de los homicidios reportados por el Ministerio del Interior en 2024 y en el primer semestre de 2025, estas se relacionaron con la variable que indagaba si el docente ha reportado haber sido víctima de violencia (insultos o amenazas) por parte de un estudiante durante el último mes.

En cuanto al componente cualitativo, se realizaron visitas a 11 centros educativos, descritos en la Tabla 2, que representan diferentes modalidades de sostenimiento (fiscal, fiscomisional, municipal y particular) y que pertenecen tanto al régimen Sierra–Amazonía como al Costa–Galápagos. En estas instituciones se organizaron 11 grupos focales con la participación de 65 docentes y 2 grupos focales con 12 estudiantes. A ello se sumaron 10 entrevistas semiestructuradas con rectores y vicerrectores, una entrevista con personal del Departamento de

Consejería Estudiantil (DECE), así como conversaciones adicionales con un académico de FLACSO Ecuador y con el presidente del gremio docente UNE. Se seleccionaron instituciones educativas en las que se identificaron niveles de insatisfacción laboral, además de incluir otras de forma aleatoria con el fin de evitar sesgos en la información.

Tabla 2

Centros escolares donde se levantó la información cualitativa

Institución	Sostenimiento
Unidad Educativa Bilingüe Interamericana	Particular
Institución Educativa Doce de Abril	Fiscal
Unidad Educativa Particular Hermano Miguel de la Salle	Particular
Institución Educativa San Pedro Pascual	Particular
Institución Educativa Juan Pío Montufar	Fiscal
Institución Educativa Río Upano	Fiscomisional
Institución Educativa Gualaquiza	Municipal
Unidad Educativa Particular San Rafael	Particular
Unidad Educativa 4 de noviembre	Fiscal
Institución Educativa Manuela Cañizares # 65	Fiscal
Institución Educativa Jaime Roldós Aguilera	Fiscal

Nota. Tabla elaborada por el autor con datos de Ser Estudiante 2023 - 2024

Con el objetivo de proponer medidas preventivas y delinear estrategias que fortalezcan la seguridad y el bienestar docente en los espacios educativos, se organizaron cuatro mesas de trabajo dentro del evento “Diálogo por el bienestar docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos”, realizado en la ciudad de Quito el jueves 28 de agosto de 2025 entre las 09h00 y las 13h00.

A la jornada asistieron alrededor de 30 representantes de entidades estatales, académicas y de la sociedad civil. Entre los organismos participantes estuvieron el Ministerio de Educación, el Ministerio del Interior, el Ministerio de Inclusión Económica y Social, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito y el Consejo de Protección de Derechos. También se contó con la presencia de agencias internacionales y organizaciones sociales, como UNESCO, UNICEF, Aldeas Infantiles SOS, HIAS Ecuador, VVOB – Education for Development, el Consejo Noruego para Refugiados y la Fundación Enseña Ecuador.

El encuentro incluyó además la participación de instituciones de educación superior, como la Universidad Andina Simón Bolívar, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Universidad Central del Ecuador y la Fundación MIDE, junto con representantes de la Unidad Educativa Mitad del Mundo y del Grupo FARO.

3.5. Procedimiento

En el análisis cuantitativo se aplicaron diferentes enfoques estadísticos para comprender mejor un fenómeno complejo. En un primer momento se usaron modelos de regresión logística multinivel bajo un enfoque clásico, lo que permitió identificar las relaciones entre factores individuales, contextuales y la probabilidad

de que un docente reporte haber sufrido violencia. Los resultados fueron consistentes y en buena medida coincidieron con hallazgos de estudios cualitativos previos. Por ello, se incorporó un modelo de regresión logística bayesiana. Este enfoque ofrece intervalos de estimación más estables y facilita una interpretación probabilística más directa de los factores que influyen en la violencia.

El componente cualitativo se llevó a cabo entre el 4 de junio y el 28 de agosto de 2025, a través de entrevistas, grupos focales y mesas de trabajo organizados en torno a cinco ejes temáticos que facilitaron la comprensión de la violencia hacia el profesorado desde distintos ángulos. El primer eje abordó factores estructurales, examinando cómo la carga administrativa, la falta de recursos y la gestión institucional inciden en la labor docente. El segundo se centró en las causas, contextos y riesgos, relacionando la violencia con desigualdades socioeconómicas, la inseguridad en el entorno y la presencia de GDO. El tercero exploró las formas de violencia y las experiencias directas de los docentes, destacando agresiones físicas, verbales, psicológicas, simbólicas y digitales, junto con sus repercusiones en el bienestar profesional y en la enseñanza. El cuarto analizó los cambios en las dinámicas estudiantiles y en los estilos de crianza, evidenciando el impacto de la tecnología y la pérdida de autoridad docente. Finalmente, el quinto eje reunió propuestas orientadas a la transformación institucional y a estrategias preventivas con un enfoque integral.

La fase final se centró en la sistematización e interpretación de los hallazgos cualitativos, contrastados con los datos estadísticos de la parte cuantitativa. Para este proceso se empleó matrices de categorización, que permitió organizar, clasificar y profundizar en los testimonios, favoreciendo una comprensión más detallada del fenómeno investigado.

4. Resultados

4.1. Resultados cuantitativos

La estimación de los odds ratio (OR) a partir de modelos de regresión logística multinivel bajo un enfoque clásico, complementados con un modelo de regresión logística bayesiana, permite interpretar la relación entre distintas variables independientes y la probabilidad de que ocurra un evento determinado. En este estudio, los OR resultan útiles para identificar cómo factores individuales (edad, satisfacción laboral o autoeficacia) y contextuales (violencia en el barrio o nivel socioeconómico) influyen en la probabilidad de que un docente reporte haber sido víctima de violencia (insultos o amenazas) por parte de un estudiante durante el último mes.

La principal ventaja de los OR radica en su interpretación: valores superiores a 1 indican un aumento en la probabilidad del evento, mientras que valores inferiores a 1 señalan un efecto protector, es decir, una reducción en dicha probabilidad. Para este análisis se estimaron tres modelos estadísticos. En primer lugar, se desarrollaron dos modelos de regresión logística multinivel bajo un enfoque clásico. Al comparar ambos, el Modelo 1 mostró un mejor ajuste, ya que

explica los resultados de manera más parsimoniosa, con valores ligeramente menores de AIC y BIC, lo que indica mayor eficiencia con un menor número de parámetros (véase Tabla 3).

Los resultados de la Tabla 3, evidencian que algunos factores reducen significativamente la probabilidad de que un docente experimente violencia en su lugar de trabajo. La satisfacción laboral se destaca como un elemento clave, pues disminuye en un 61% el riesgo de sufrir violencia. El ámbito rural aparece también como un entorno relativamente más seguro, reduciendo en un 25% la probabilidad de victimización frente al contexto urbano. Asimismo, un mayor nivel socioeconómico del entorno escolar se asocia con una disminución aproximada del 18% en la probabilidad de violencia.

Por el contrario, la percepción de violencia comunitaria en los alrededores de las instituciones educativas aumenta en un 19% la probabilidad de que los docentes sean víctimas de agresiones. La edad del profesorado ejerce un efecto protector leve, reduciendo en un 9% la probabilidad de reportar violencia a medida que aumenta la edad. En cuanto a la autoeficacia docente, cada incremento en este indicador se relaciona con una reducción cercana al 19% en la probabilidad de victimización.

Finalmente, la incorporación de variables adicionales, como el liderazgo escolar o la violencia estructural (representada por la tasa de homicidios provinciales en 2024 y el primer semestre de 2025), no mostró efectos significativos sobre la probabilidad de violencia contra el profesorado.

Tabla 3

Comparación de dos modelos de regresión logística para la probabilidad de violencia hacia docentes

Predictores	Modelo 1		Modelo 2	
	ODDS RATIO (OR)	ERROR ESTÁNDAR	ODDS RATIO (OR)	ERROR ESTÁNDAR
Intercepto	2.84***	(0.49)	2.77***	(0.57)
Edad del docente	0.91*	(0.04)	0.91*	(0.04)
Autoeficacia promedio	0.81	(0.12)	0.82	(0.12)
Satisfacción promedio	0.39***	(0.10)	0.39***	(0.10)
Ubicación rural (vs. urbana)	0.75**	(0.09)	0.74**	(0.10)
Índice socioeconómico	0.82**	(0.07)	0.82*	(0.08)
Violencia comunitaria	1.19**	(0.05)	1.19**	(0.05)
Liderazgo escolar	—	—	1.03	(0.08)
Violencia estructural	—	—	1.00	(0.00)
AIC	3377.14		3380.73	
BIC	3420.38		3436.32	
Log-verosimilitud	-1681.57		-1681.37	
Desviación	3363.14		3362.73	
N	3558		3558	



Nota. Tabla elaborada por el autor con datos de Ser Estudiante 2023 - 2024
Significancia $p < .05$; $p < .01$; $p < .001$.

En una segunda etapa, el modelo bayesiano permitió identificar con mayor precisión los factores que influyen en la probabilidad de que los docentes experimenten situaciones de violencia en su entorno laboral. Los resultados en la tabla 4 muestran que la satisfacción laboral constituye el principal factor protector, ya que los docentes que reportan altos niveles de satisfacción tienen un 61 % menos de probabilidad relativa de sufrir violencia. De manera similar, trabajar en instituciones educativas ubicadas en el sector rural se asocia con un 26 % menos de probabilidad de victimización, lo que indica que el riesgo es mayor en contextos urbanos. Asimismo, un mejor índice socioeconómico del entorno escolar se relaciona con una reducción aproximada del 18 % en la probabilidad de violencia, lo que confirma el peso de las condiciones económicas y sociales como factor protector.

En contraste, la violencia comunitaria en los alrededores de los centros educativos incrementa en un 18 % la probabilidad de agresiones, lo que sugiere que las dinámicas violentas presentes en la comunidad tienden a trasladarse al espacio escolar, aumentando el riesgo para el profesorado. La edad del docente muestra un efecto protector menor, reduciendo en torno al 8 % la probabilidad de victimización, mientras que, la autoeficacia docente se asocia con una disminución cercana al 20 % en la probabilidad de sufrir violencia. Ambos factores actúan como protectores, aunque con menor efecto que la satisfacción laboral o el contexto socioeconómico.

Finalmente, otras variables como el liderazgo escolar ($OR = 1.02$), la violencia estructural ($OR = 1.00$), el grado impartido ($OR = 1.02$) y la experiencia docente ($OR = 0.99$) no presentan asociaciones claras con la violencia contra los docentes, por lo que no tienen un peso significativo en este modelo.

Tabla 4

Efectos de los predictores sobre la violencia docente a través del modelo bayesiano

Predictor	ODDS RATIO (OR)	CI_L	CI_U
Interceptor	15.30	4.89	48.42
Edad del docente	0.92	0.82	1.03
Autoeficacia	0.80	0.64	1.02
Satisfacción laboral	0.39	0.32	0.47
Ubicación rural (vs. urbana)	0.74	0.61	0.89
Índice socioeconómico	0.82	0.70	0.95
Liderazgo escolar	1.02	0.87	1.20
Violencia estructural	1.00	0.99	1.00
Grado	1.020	0.96	1.09
Experiencia docente	0.99	0.96	1.04
Violencia comunitaria	1.18	1.06	1.31

Nota. Tabla elaborada por el autor con datos de Ser Estudiante 2023 - 2024

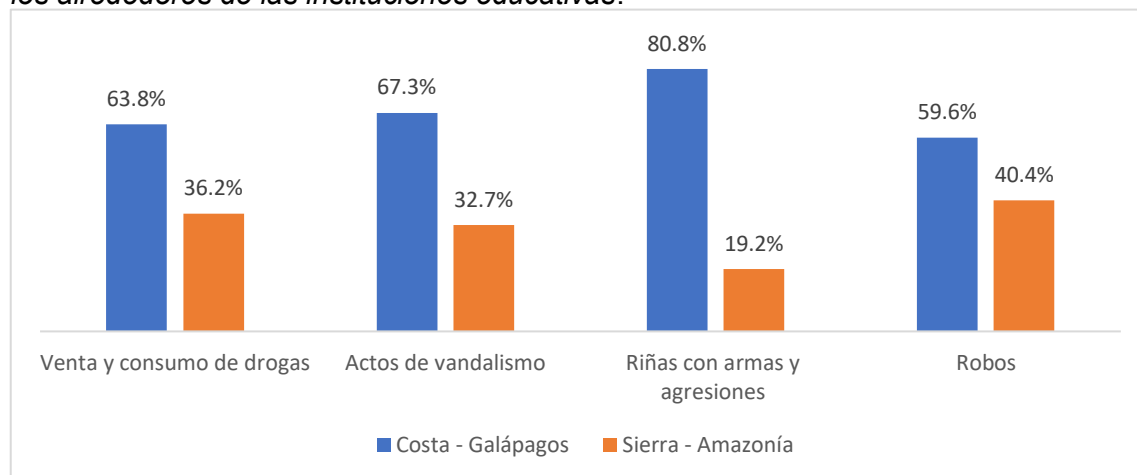
En la figura 2, los resultados de los cuestionarios de factores asociados, respondidos por 1 188 directores de instituciones educativas en el marco de la

evaluación Ser Estudiante 2023–2024, evidencian que la percepción de riesgo de violencia alrededor de las escuelas varía significativamente entre el régimen escolar. En el régimen Costa–Galápagos, los directores reportan una probabilidad muy alta de que ocurran actos violentos: el 63,8% considera muy probable la venta y consumo de drogas en los alrededores, el 67,3% identifica la ocurrencia de actos de vandalismo, y el 59,6% señala los robos como una amenaza frecuente. La situación más crítica corresponde a las riñas con armas y agresiones, que alcanzan un 80,8% en esta región, lo cual refleja un escenario de alta conflictividad y riesgo para las comunidades educativas.

En contraste, en el régimen Sierra–Amazonía los porcentajes son considerablemente menores en todos los indicadores, aunque no dejan de ser preocupantes. Un 36,2% de los directores percibe como muy probable la venta y consumo de drogas, un 32,7% menciona actos de vandalismo, un 40,4% reporta robos y apenas un 19,2% identifica riñas con armas y agresiones. Estas diferencias sugieren que la violencia escolar no se distribuye de manera uniforme en el territorio, sino que responde a contextos sociales y geográficos específicos.

Figura 2

Porcentaje de probabilidad de ocurrencia (muy probable) de actos violentos en los alrededores de las instituciones educativas.



Nota. Figura elaborada a partir de los datos Ser Estudiante 2023–2024. Fuente: Elaboración propia

4.2. Resultados cualitativos

El análisis de resultados cualitativos recoge las percepciones y experiencias de distintos actores e instancias, con especial énfasis en los docentes, quienes se constituyen en el eje central de estudio, sin dejar de lado la comprensión crítica y global del fenómeno. En la construcción y sistematización de la información obtenida se reconoce el rol de la educación como espacio de reproducción de prácticas, valores y habilidades que le permitan al estudiante afrontar las dinámicas de la sociedad a futuro. Del mismo modo, se destaca el rol del docente como guía y mediador en dicho proceso; sin embargo, este se encuentra expuesto a múltiples circunstancias que pueden incidir de manera



significativa en el desarrollo de su práctica pedagógica y la consolidación del fin educativo. En este sentido, se identifican limitaciones, desafíos y oportunidades en diferentes ámbitos que surgen desde los distintos actores educativos y cuya comprensión permite generar alternativas propicias para cambios positivos en la relación entre los miembros de la comunidad educativa.

4.2.1. Manifestaciones de violencia contra docentes

Los docentes se enfrentan a una serie de situaciones que pueden obstaculizar el ejercicio eficaz de su labor y el adecuado desempeño de su rol en el ámbito escolar. De acuerdo con las narrativas de los actores del sistema educativo se reconocen manifestaciones de violencia física, psicológica, simbólica y digital. En este marco, los docentes señalan la presencia de comportamientos que pueden generar un clima inadecuado en el aula, tales como conductas disruptivas, tales como: la generación de distracciones en la enseñanza, interrupciones, faltas de respeto como la indisciplina o desobediencia por parte de los estudiantes que dificultan la consolidación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Grupo focal docentes GF_DUE5, comunicación personal, 10 de junio de 2025). Al mismo tiempo, se presentan situaciones de burla relacionadas a la clase, la apariencia física y otras características personales de los docentes (Entrevista Directivo E_UED3, comunicación personal, 2025).

De manera particular, en los niveles de educación básica superior y bachillerato, los docentes mencionan que experimentan comportamientos asociados a la transgresión de las normas institucionales, tales como la colocación de piercings, la alteración del uniforme escolar o la ejecución de conductas inapropiadas para el espacio escolar, que constituyen expresiones de rebeldía juvenil (Grupo focal docentes GF_DUE1, comunicación personal, 2025). La violencia verbal aparece como la forma más extendida de agresión, vinculada a situaciones de conflicto académico o disciplinario. En este ámbito, los docentes reportan haber sido objeto de insultos, expresiones despectivas y comentarios que cuestionan su autoridad. En el caso de la violencia física, persisten casos que incluyen agresiones con golpes, patadas, bofetones, empujones, entre otros.

Por otra parte, surgen situaciones de violencia patrimonial, donde se genera daño a pertenencias de los docentes como computadoras o carros, a manera de venganza o advertencia por una situación específica. En uno de los grupos focales, un docente menciona: “el profesor le mencionó que no venda que no haga eso, y le agredieron su carro y le robaron su computador, como manera de advertencia le dejaron un mensaje” (Participante, grupo focal docentes GF_DUE5, comunicación personal, 10 de junio de 2025). Estos comportamientos, aunque no siempre se concretan en una agresión directa, generan un clima de tensión constante que deteriora la relación entre la comunidad educativa y los docentes.

En el mes de marzo de 2025, se registra el caso de un docente que recibió un golpe en el rostro, por parte de un padre de familia, lo que dio indicio de una grave situación que causó indignación en la comunidad educativa y sociedad en

general (Unión Nacional de Educadores, 2025). , El Ministerio de Educación en febrero de 2025 presenta el *Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo* (Ministerio de Educación, 2025), el cual expone un conjunto de herramientas para garantizar espacios escolares libres de violencia, mediante acciones que permitan fortalecer la política. A través del plan y las acciones interinstitucionales ejecutadas se generaron protocolos de actuación para proteger al docente y promover mecanismos de reparación en casos similares.

Los protocolos y rutas propuestas permiten determinar una respuesta inmediata a estos casos y garantizar las medidas necesarias de reparación a las víctimas. No obstante, según Oviedo (2025) aun es necesario generar procedimientos y acciones de prevención que permitan garantizar la seguridad tanto de manera interna como externa. Al mismo tiempo, en el espacio docente se han adoptado prácticas y herramientas para contribuir al apoyo mutuo y el abordaje de hechos que podrían suscitarse. De tal manera, se menciona: “cuando ha habido conflictos se trata solucionar de otra manera, cuando ha habido diferencias entre compañeros, también se ha buscado la solución para ir limando todas esas asperezas, y apoyarnos entre pares” (Participante grupo focal docentes GF_DUE2, comunicación personal, 5 de junio de 2025), por lo que, se recalca las acciones tomadas por parte de los docentes como otra alternativa para afrontar dichas situaciones.

4.2.2. Tecnología y nuevas dinámicas estudiantiles

En el proceso investigativo también se evidencia que la tecnología ha ejercido un cambio significativo en los comportamientos y conductas de los estudiantes. De manera directa, se observa que ciertos estudiantes utilizan los medios digitales para ejercer violencia en entornos virtuales, mediante el uso de *stickers*, memes o imágenes satíricas que ridiculizan al docente o su práctica pedagógica (Grupo focal docentes GF_DUE1, comunicación personal, 2025).

Asimismo, los docentes señalan que el fácil acceso de los estudiantes a internet, en especial a redes sociales y a contenidos audiovisuales como series y películas, ha favorecido la adopción de prácticas violentas, actitudes agresivas y, en ciertos casos, un menor interés por el estudio y la formación profesional, con la visión de la educación únicamente como reconocimiento a través de un título más no de formación (Grupo focal docentes GF_DUE7, comunicación personal, 13 de junio de 2025). La influencia de creadores de contenido, la presencia de elementos asociados a la narcocultura y la sobreexposición a información diversa, se traducen en un conjunto de consecuencias que inciden en las interacciones escolares (Castro et al., 2020).

En el ámbito pedagógico se identifican nuevas modalidades de aprendizaje influenciadas por el uso de la tecnología. Los docentes advierten que el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la elaboración de tareas ha modificado la forma en que los estudiantes se aproximan al conocimiento. Los hábitos de estudio se han automatizado a la obtención de resultados inmediatos, sin respetar procesos y el



análisis respectivo (Castro et al., 2020). Asimismo, como consecuencia del acceso ilimitado a esta información, el docente ha perdido su reconocimiento como guía y única fuente de conocimiento, desplazándose dicha confiabilidad a otros espacios, aun cuando no se determine la veracidad de los datos (Castro et al., 2020).

De acuerdo con los docentes, el estudiantado muestra con frecuencia señales de aburrimiento, desmotivación o desinterés hacia los procesos educativos y los contenidos presentados, lo que podría explicar en parte la aparición de comportamientos o conductas disruptivas en el aula. Lo mencionado se ilustra con la afirmación de un estudiante: “hay una alternativa: otorgarnos ciertos pases de tiempo como 20 minutos de hora libre para no tener que estar agobiados por tanta materia” (Participante grupo focal estudiantes GF_EUE1, comunicación personal, 10 de junio de 2025). En este aspecto, se reconoce que algunos contenidos no se vinculan adecuadamente con las nuevas tendencias educativas ni con los conocimientos demandados por las generaciones actuales y por el contexto externo (Grupo focal docentes GF_DUE5, comunicación personal, 11 de junio de 2025). Esos datos se relacionan al estudio de Díaz-Barriga y Barrón (2022), donde los sistemas curriculares tradicionales enfrentan desafíos profundos: el currículo escolar — cuando se mantiene rígido, fragmentado o desvinculado del contexto sociocultural de las nuevas generaciones — puede volverse irrelevante para los estudiantes, lo que compromete su sentido de pertenencia, su motivación y su compromiso con el aprendizaje.

En referencia a lo mencionado, cabe resaltar que el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura presentó en julio de 2025 el *Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales con inserciones curriculares* (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Las inserciones se enfocan en el fortalecimiento del Currículo de Educación y determinan la formación en: Educación Cívica, Ética e Integridad, Educación en Desarrollo Sostenible, Educación Socioemocional, Educación Financiera e Inserción, Educación para la Seguridad Vial y Movilidad Sostenible. A su vez, entre las acciones sugeridas se incluye el documento *Una estrategia para identificar y abordar la Educación para la Seguridad Integral en el Currículo Priorizado* presentado en septiembre (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025), el cual determina el análisis integral de la seguridad en seis categorías para abordar la problemática de la violencia desde la prevención de riesgos psicosociales y la promoción de estrategias vinculadas a la Cultura de Paz.

La existencia de una especie de *apatía* por la adquisición de nuevos conocimientos y la formación académica también responde a otras causales: exceso de uso de la tecnología, necesidad de gratificación inmediata, desinterés por la formación académica y pesimismo por el futuro (Castro et al., 2020). En este marco, la educación atraviesa una serie de desafíos para consolidar aprendizajes, actitudes e iniciativas que permita ajustar el espacio educativo a la realidad contemporánea. Las nuevas modalidades de interacción escolar han generado dificultades en el proceso pedagógico, ya que los docentes deben realizar un

esfuerzo adicional para consolidar los aprendizajes, enfrentándose a diversos obstáculos que afectan la eficacia de la enseñanza. Asimismo, el panorama presentado puede influir negativamente en la motivación de los estudiantes en un contexto complejo demarcado por circunstancias como el maltrato intrafamiliar, la pobreza, discriminación, desigualdad e inequidad.

4.2.3. El rol de la familia en el contexto educativo

El rol de la familia es un elemento central de análisis en el proceso educativo. En la actualidad, las nuevas prácticas de crianza demuestran un cambio de las dinámicas entre padres e hijos. Por una parte, se presentan casos de una crianza autoritaria, con una rigidez excesiva y sin un acompañamiento adecuado, lo que termina por afectar la capacidad socioemocional, tendencias agresivas y la reproducción de patrones autoritarios o de rebeldía. Sin embargo, existen una mayor incidencia en formas de crianza caracterizadas por un mayor nivel de permisividad y sobreprotección, lo que podría vincularse a la falta de límites en el comportamiento (Gallego et al., 2022).

En los espacios educativos, esta dinámica ha dado paso a tensiones entre docentes y padres de familia. Por un lado, se tiende a justificar actitudes de irresponsabilidad académica y, por otro, se buscan mecanismos para evadir sanciones o calificaciones desfavorables en los estudiantes. Adicionalmente, los docentes mencionan que se relega la responsabilidad de formación pedagógica y en valores netamente a la escuela, lo que genera inconvenientes en el proceso educativo (Grupo focal docentes GF_DUE5, comunicación personal, 11 de junio de 2025).

Entre las experiencias más comentadas por los docentes, se identifica que algunos padres de familia optan por presentar denuncias directamente ante las Direcciones Distritales de Educación, frente a acciones que perciben como situaciones de conflicto, sin mediar instancias previas de diálogo con el docente o la institución educativa. De acuerdo con lo mencionado, un directivo añade: “Yo creo que el problema está en que los padres de familia o representantes suelen acudir al Distrito luego de recibir información por vías muy informales... Esa información circula así, sin mayor orientación” (Directivo E_D6, comunicación personal, 2025). Esta práctica ha propiciado que se recurra a la amenaza de denuncia como mecanismo de presión, lo que podría influir en las decisiones del docente en favor del estudiante.

En relación con lo mencionado, los docentes también evidencian que la principal problemática que incide en la limitación del rendimiento y el comportamiento estudiantil es el ausentismo de los padres, madres de familia y representantes (Grupo focal docentes GF_DUE2, comunicación personal, 5 de junio de 2025). El ausentismo de los padres se explica principalmente por causas estructurales, vinculadas a la necesidad económica, las condiciones laborales y otras obligaciones de la vida cotidiana (Grupo focal docentes GF_DUE4, comunicación personal, 10 de junio de 2025).



En los primeros niveles se identifican casos de estudiantes, cuyos padres son muy jóvenes, y han presentado casos que conllevan una menor responsabilidad y compromiso con el cuidado y educación de sus hijos (Grupo focal docentes GF_DUE9, comunicación personal, 18 de junio de 2025). Asimismo, los factores económicos desfavorables, como el desempleo, el subempleo y otras condiciones precarias, pueden motivar decisiones como la migración, en la búsqueda de mejores oportunidades de vida (Grupo focal docentes GF_DUE2, comunicación personal, 5 de junio de 2025).

Las dos situaciones mencionadas dan paso a la designación de otros cuidadores y representantes, en su mayoría abuelas o personas que se vinculan al rol femenino del cuidado, lo que, de acuerdo a Pérez y Neira (2017) ha generado el desplazamiento de la responsabilidad paternal a otros miembros de la familia. Estas cuidadoras no cuentan con información suficiente sobre el sistema educativo actual; esta desconexión, aunque no necesariamente voluntaria, puede repercutir en la desatención académica, la escasa participación en espacios escolares y la limitada comunicación con los docentes (Grupo focal docentes GF_DUE9, comunicación personal, 18 de junio de 2025).

Por otra parte, los entrevistados mencionan que las situaciones económicas adversas podrían conllevar la participación de algunos miembros de la familia en actividades informales o la adopción de conductas inapropiadas, incluso ilícitas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social. En ciertos casos, la falta de oportunidades laborales estables, la precariedad estructural y la exposición a entornos de riesgo favorecen la integración de padres o cuidadores en economías ilegales o incluso en bandas delictivas, como estrategia de subsistencia o como resultado de ciclos de exclusión social (Entrevista directivo_E_UED11, comunicación personal, 13 de junio de 2025). Estas circunstancias estructurales no solo afectan la supervisión y acompañamiento de los hijos, sino que también inciden de manera directa en su desarrollo social, educativo y emocional del estudiante.

Otro de los factores que se presenta en el entorno del estudiante, es la violencia intrafamiliar, demarcado por conflictos de distinto tipo entre sus miembros. La exposición continua a situaciones de tensión y violencia ha generado en ciertos estudiantes conductas de indisciplina y falta de compromiso, o en el ámbito emocional inseguridad, falta de autoestima o ciertas condiciones psicológicas (Gallego et al., 2022). En el ámbito social, los estudiantes pueden presentar conductas agresivas, problemas de convivencia o aislamiento, mientras en el área pedagógica, se podrían presentar situaciones de bajo rendimiento sumado a un ausentismo escolar. Por ende, la familia incide en el proceso educativo a partir de la formación, acompañamiento y seguimiento continuo del estudiante. Cuando este seguimiento no existe, el docente se ve obligado a asumir dicho rol, lo que intensifica sus responsabilidades.

4.2.4. El contexto comunitario y el espacio educativo

A partir del análisis académico previo se identifica la influencia de los factores socioculturales, la familia y la comunidad en el proceso escolar. Sin embargo, se especifica que los docentes podrían ignorar o desconocer los contextos individuales, debido a una concepción de la enseñanza vinculada únicamente al conocimiento, limitando la integración del ámbito social, económico y familiar (Entrevista Directivo E_D6, comunicación personal, 13 de junio de 2025). A esto, se suma una problemática en cuanto al rol del docente como *autoridad*, debido a que la imposición de ciertas prácticas o comportamientos como normas de conducta y disciplina dan paso a conflictos de intereses, desencadenando diferentes agresiones (Taguenca, 2016). En este estudio, el ejercicio de una autoridad punitiva y represiva conlleva nuevas expresiones de violencia y conflicto.

El entorno resulta decisivo, ya que factores como la inseguridad comunitaria incrementan la vulnerabilidad de los sujetos vinculados al ámbito educativo. En el caso de los docentes, pueden enfrentarse a mayores riesgos derivados de condiciones externas, como la ubicación geográfica, el tipo de sostenimiento institucional o la jornada educativa. De acuerdo al modelo bayesiano presentando en el apartado anterior, esto coincide con el 18% de reducción de la violencia en entornos socioeconómicos favorables, no obstante, en zonas donde la violencia comunitaria va en aumento, existe una mayor incidencia en los espacios escolares. Estas circunstancias no solo representan una amenaza para la integridad física, sino también influyen en el bienestar emocional y en el desempeño profesional de los docentes. Asimismo, cuando existe un entorno familiar desfavorable que rodea al estudiante, exige del docente un mayor nivel de interacción y la capacidad de afrontar diversas situaciones que surgen en este contexto. Como ejemplo se rescata lo expuesto por un directivo (Entrevista directivo_E_UED11, comunicación personal, 13 de junio de 2025):

Con un docente tuvimos un problema, llegamos a la junta y, llegaron los papitos del estudiante. Tuvo un problema con un docente y los papitos vinieron, pero no vino solo uno, sino vino con toda la familia y que querían pegarle al profesor, y el momento que salieron hubo una compañera que me dijo: Señora directora tendrá cuidado, le digo qué pasó: lo que pasa es que la señora, la mamita del niño, acaba de salir de la cárcel y por venta de droga.

Dicho esto, la inseguridad constituye un elemento de especial preocupación para el ámbito educativo debido a que incide directamente en las condiciones que configuran la vida cotidiana de la comunidad escolar. En este contexto, el abandono de los padres y las madres por motivos laborales, hogares disfuncionales marcados por vicios y violencia intrafamiliar y carencias afectivas induce a que niños, niñas, adolescentes y jóvenes canalicen sus necesidades de reconocimiento, pertenencia y construcción identitaria hacia espacios externos que, en numerosos casos, se encuentran vinculados a conductas de alto riesgo (Fundación Panamericana para el Desarrollo (PADF), 2025).



Aun cuando los docentes señalan que las instituciones educativas cuentan con un control exhaustivo, tanto interno como externo, se evidencian problemas de inseguridad interna relacionados con el microtráfico y el consumo de drogas. En concordancia con el análisis cuantitativo se reconoce que más del 63,8% reconoce la probabilidad de venta o consumo. Con el fin de afrontar estas situaciones y generar una guía de actuación, se mantiene (¿se mantiene? ¿Es propio el uso de esta palabra aquí?) el documento de *Rutas y protocolos de actuación frente a situaciones de uso, consumo y presunción de promoción/comercialización de alcohol, tabaco y otras drogas* (Ministerio de Educación, 2019), cuya finalidad es el seguimiento, control y prevención de situaciones de riesgo relacionadas al consumo y comercialización de sustancias sujetas a control? fiscalización?, mediante la capacitación de los actores educativos para el abordaje adecuado de la problemática. No obstante, los docentes señalan que, a pesar de la metodología implementada, existen zonas en las que el microtráfico y el consumo trascienden el ámbito escolar e involucran también a las familias, convirtiéndose en algunos casos en una alternativa económica para los grupos socialmente más desfavorecidos (Grupo focal GF_DUE9, comunicación personal, 18 de junio de 2025).

En este contexto, se advierte los efectos de los GDO, cuya presencia estaría asociada a los hechos descritos y al ambiente de peligro constante, lo que constituye una amenaza para la integridad de toda la comunidad educativa. La crisis de identidad en los estudiantes sumado a la falta de oportunidades y entornos caracterizados por la desigualdad y falta de oportunidades genera una mayor proclividad al reclutamiento o incidencia de estos grupos en el entorno escolar (Grupo focal docentes GF_DUE10, comunicación personal, 20 de junio de 2025).

De acuerdo con el levantamiento de información y como reflejan los resultados cuantitativos (figura 2), se identifica más incidencia en las instituciones de sostenimiento fiscal y el régimen Costa-Galápagos, lo que se enlaza con el nivel de violencia comunitaria en relación con la tasa de homicidios presentada previamente (Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado, 2024). Además, se manifiesta que estudiantes afirman preferir unirse a estos grupos, aun conociendo sus consecuencias dadas las condiciones en las que viven, como ejemplo, un docente afirma: “inclusive hemos tenido estudiantes que dicen prefiero vivir hasta los 25 rico, que vivir en pobreza hasta los 50” (Participante grupo focal GF_DUE9, comunicación personal, 18 de junio de 2025). En este contexto se registra el *Estudio sobre vinculación de niños, niñas y adolescentes a organizaciones criminales en Ecuador*, en el cual se menciona la incorporación de NNA desde los 10 años a grupos de este tipo, mediante estrategias que condicionan su comportamiento y responden a necesidades de su medio, direccionados por sentimientos de pertenencia a un referente de protección (Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado; Programa de Comunidades Seguras; Pan American Development Foundation, 2025).

Como parte de esta realidad, las amenazas han aumentado en los últimos años tanto relacionado al tema coyuntural como desde otros ámbitos. Los hechos pueden responder a varias cuestiones y pueden presentarse como: daño al patrimonio, la colocación de panfletos, asaltos, robos, extorsión, secuestros y hasta amenazas de muerte. Los docentes mantienen un temor generalizado a contestar llamadas o mensajes de números desconocidos, se reconoce que han existido casos de secuestros, asaltos como efecto de la amenaza de los estudiantes, que pueden surgir por cuestiones de rendimiento académico o cualquier situación que haya generado incomodidad al estudiante (Grupo focal docentes GF_DUE4, comunicación personal, 10 de junio de 2025). A esto se añade algo fundamental: “las bandas no solo ven en los profesores figuras de autoridad, también los identifican como obstáculos que deben remover para operar con libertad” (Mella, 2025, parr. 11).

Frente a esta problemática, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura ha coordinado en el mes de junio de 2025, el *Plan Nacional Nos Cuidamos* (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025), cuya finalidad es generar un proceso de articulación institucional para garantizar la seguridad en los espacios escolares. El plan tiene cuatro ejes de acción: eje cognitivo, eje del ámbito operativo, eje normativo y eje territorial, los cuales implican la revisión y formación continua al personal docente con el fin de generar espacios para el diálogo y la transformación.

4.2.5. Factores estructurales y práctica profesional

La violencia contra los docentes no solo está determinada por los factores mencionados, sino también por las condiciones en las que desarrollan su práctica profesional. Desde un enfoque estructural se determinan las condiciones laborales tanto internas como externas de los docentes como detonantes de una forma de violencia simbólica que reproduce dinámicas de desigualdad, desconocimiento y desvalorización de las actividades relacionadas con la profesión (Mero et al., 2023). De este modo, se percibe una carga laboral que se vincula a las tareas administrativas excesivas, con el uso de matrices, planificaciones y otros documentos que generan un trabajo excesivo y podría no consolidar los resultados esperados (Grupo focal docentes GF_DUE5, comunicación personal, 10 de junio de 2025). Lo mencionado podría afectar la sensación de bienestar docente, relacionado con los datos cuantitativos donde la satisfacción laboral se convirtió en el principal referente de prevención de la violencia en sus distintas manifestaciones, dada la correlación existente entre la carga laboral y las limitaciones para el bienestar docente.

De acuerdo con los docentes, las **condiciones laborales** relacionadas con los términos de contratación, la categorización y la remuneración constituyen factores críticos, dado que se afirma que se han mantenido sin cambios durante varios años. Un docente menciona “a veces vienen los docentes ganadores de concurso y reemplazan a los docentes que ya han estado algunos daños en la



institución” (Participante grupo focal docentes GF_DUE6, comunicación personal, 13 de junio de 2025). Entre las problemáticas recurrentes se destacan la **ausencia de incrementos salariales sostenidos** y la **existencia de contratos temporales**, factores que limitan tanto la seguridad como la proyección profesional del personal educativo.

En referencia a las condiciones laborales, según el *Plan Nacional de Formación Permanente* “el 68,85% de los docentes cuenta con nombramiento definitivo, un 31,04% con contrato y el 0,11% restante, con otro tipo de relación laboral” (Ministerio de Educación, 2023, pág. 23). Al mismo tiempo, es importante resaltar que, en el año 2024, se emitió el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2024-00034-A que regula los procesos de incorporación docente al magisterio fiscal. Como parte de este proceso, en septiembre de 2024 se llevó a cabo el Concurso de Méritos y Oposición para docentes de segundo a séptimo de Educación General Básica (EGB) y Educación Inicial, y en mayo de 2025, el concurso correspondiente a las especialidades de Bachillerato Técnico e Inglés, dirigido a aspirantes con la condición de candidato apto vigente.

Estos procesos constituyen un mecanismo formal de selección para la incorporación al magisterio fiscal con nombramiento definitivo, mediante el cumplimiento de criterios y requisitos que permiten evaluar la **cualificación y competencia profesional** de los docentes. Los datos evidencian que, si bien persiste un porcentaje significativo de contratos temporales, se están implementando **procesos sistemáticos** orientados a regularizar la situación laboral y a **fortalecer la estabilidad y profesionalización** del personal docente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2025).

Adicionalmente, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC), en el mes de julio de 2025, genera la Resolución N° MINEDUC-2025-00010-R, en el cual se oficializa la reincorporación de 1 835 docentes al séptimo grupo beneficiario del proceso de equiparación y homologación salarial del magisterio fiscal pendiente desde 2022, así como el reconocimiento de un retroactivo. Por otra parte, en septiembre de 2025 mediante el *Plan de Valorización Docente* se anuncia la integración de 2 300 docentes al sistema educativo, lo que representa una reducción de la brecha docente del 1,4 % al 0,67 % (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). De esta manera, se evidencian acciones orientadas a **atender las necesidades planteadas por el personal docente**, en el marco de un **proceso de mejora continua en las condiciones laborales**.

A pesar de lo mencionado, persisten **factores externos** que afectan la labor docente como el número de estudiantes por aula, la carga horaria, la falta de recursos y las limitaciones en la infraestructura (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025). Al respecto se menciona: “Nosotros somos una institución que abordamos 45 o más estudiantes. Tenemos una carga impresionante...dentro del punto de vista de las leyes, de las normas, de la psicología, todo creo que no podía excederse de los 32” (Participante grupo focal docentes GF_DUE3, comunicación personal, 6 de junio de 2025). Las condiciones de recursos e infraestructura inciden en la calidad

de la enseñanza y la capacidad de equilibrar los distintos aspectos de su vida personal con la profesional, considerando que el total de estudiantes por aula es de 25 estudiantes, conforme los lineamientos establecidos (Ministerio de Educación, 2023)

Desde una revisión del marco legal, el Acuerdo Ministerial Nro. Mineduc-2019-00011-A, emitido en el año 2019, determina una reducción significativa en las actividades administrativas del docente, en referencia a los acuerdos previos como el Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00060-A y el Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00122-, el Acuerdo Ministerial Nro. Mineduc-2019-00011-A elimina la obligatoriedad del docente en cuanto la realización de la Planificación curricular anual (PCA) al inicio del año lectivo, la realización de informes de actividades semanales y comisiones, además de la limitación en cuanto las exigencias que podrían tener las instituciones educativas con los docentes, y que no se encuentren enmarcadas en la ley correspondiente (EC Ministerio de Educación, 2019).

En el mes de agosto de 2025, se establece la estrategia *Tiempo para ser docente*, un plan impulsado por parte del el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, que pretende optimizar el tiempo que destinan los docentes para el desarrollo de actividades adicionales al ámbito pedagógico, con la finalidad de minimizar la carga laboral. Esta herramienta se convierte en un instrumento clave para afrontar la saturación de trabajo administrativo y promover nuevas prácticas para la entrega de documentación y el acceso a información clara y estandarizada mediante bancos digitales específicos (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Las nuevas directrices responden a varias necesidades de los docentes, aun así, es necesario tomar en cuenta las distintas actividades y condiciones que constituyen la práctica real, tomando en cuenta los recursos, infraestructura y demás políticas que podrían vincularse a la carga laboral.

Con relación con lo mencionado, se destaca un hallazgo interesante: las implicaciones de la educación inclusiva en el espacio escolar. La educación inclusiva reconocida en la Constitución del Ecuador (EC, 2008) y la Codificación De La Ley Orgánica De Educación Intercultural (Quinto Suplemento del Registro Oficial No.689, 2023) demarca un avance significativo para la integración y reconocimiento de las diversidades en el espacio educativo, lo que permite garantizar el derecho a la educación, el aprendizaje en igualdad de condiciones y el bienestar físico y emocional de los estudiantes.

En el Reglamento General A La Ley Orgánica De Educación Intercultural (Suplemento del Registro Oficial No. 254, 2023) se reconoce de manera adicional, a las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI), Departamentos de Inclusión Educativa (DEI) y Docentes de Apoyo a la Inclusión como parte de los profesionales del Sistema Nacional de Educación. De esta forma, se buscaba mejorar los procesos de acompañamiento y atención, además de la creación de instrumentos técnicos y guías metodológicas direccionadas a personas con discapacidad. A pesar de lo mencionado, en las experiencias relatadas por los docentes se percibe la educación inclusiva como un componente que, si bien es



necesario, presenta deficiencias en la consolidación de los procesos de aprendizaje. De esta forma, se indica que las directrices y demandas de la educación inclusiva implican un conjunto de actividades que podrían generar mayor carga laboral y un proceso de adaptación limitado debido al tiempo, la cantidad de estudiantes y la falta de recursos. Al mismo tiempo, se reconoce que es necesario una formación especializada en el área para garantizar el desarrollo y desempeño adecuado del estudiantado

En concordancia, los docentes también señalan que existe una deficiencia de personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), lo que genera varias problemáticas debido a que no se existe un acompañamiento y seguimiento adecuados a los estudiantes, tanto con necesidades educativas específicas como en general, que permita establecer mejores vínculos y garantizar el proceso educativo desde un enfoque psicosocial (Grupo focal docentes GF_DUE10, comunicación personal, 20 de junio de 2025). Asimismo, se percibe al DECE como un eje de control antes que de apoyo y acompañamiento (Grupo focal docentes GF_DUE3, comunicación personal, 6 de junio de 2025). Se menciona la necesidad de implementar psicólogos educativos, clínicos y trabajadores sociales que permitan asumir de manera colectiva las distintas problemáticas que puedan presentar los estudiantes.

En este ámbito, la capacitación y la formación continua resultan fundamentales para fortalecer el acompañamiento y la atención integral en educación inclusiva. No obstante, los docentes señalan diversas deficiencias en estos procesos formativos, especialmente en lo referente a la modalidad de impartición. Al desarrollarse principalmente a través de plataformas digitales, la capacitación no logra responder de manera adecuada a las necesidades reales del profesorado (Grupo focal docentes GF_DUE5, comunicación personal, 11 de junio de 2025). Asimismo, aunque se ofertan cursos como Mecapacito y otros talleres institucionales, su aplicación en el aula es limitada, ya sea por la falta de recursos o por la ausencia de herramientas metodológicas pertinentes. Esto evidencia la necesidad de implementar mecanismos de seguimiento y acompañamiento sostenido que garanticen la efectividad de la formación docente. Finalmente, se advierte la existencia de casos en los que se comercializan respuestas para estos cursos, convirtiendo el proceso formativo en un espacio susceptible de prácticas inadecuadas (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025).

Desde una mirada crítica, las políticas institucionales internas y externas, la falta de recursos y la desconexión interinstitucional podría dificultar el ejercicio docente y el cumplimiento de la formación de estudiantes para una educación pertinente y de calidad (Quinto Suplemento del Registro Oficial No.689, 2023). La suma de los elementos mencionados implica consecuencias negativas en el bienestar docente. De manera general, se identifica efectos emocionales como agotamiento, estrés y ansiedad, así como enfermedades físicas (gastritis, diabetes, presión alta, entre los más mencionados) como producto de las afectaciones psicológicas, lo que empeora debido al limitado permiso existente

para atenderse, debido a la necesidad de establecer un suplente, así como el proceso de tramitación en el Distrito para justificar permisos (Grupo focal docentes GF_DUE10, comunicación personal, 20 de junio de 2025).

Los docentes mencionan que tanto padres como estudiantes, ya no mantienen el respeto ni el reconocimiento por la figura del docente. Se menciona una sensación de desinterés y desplazamiento del docente, generando una limitación en sus derechos y acciones de protección (Grupo focal docentes GF_DUE3, comunicación personal, 6 de junio de 2025). El rol del docente se ha debilitado progresivamente, mientras que la figura del estudiante ha cobrado mayor protagonismo, a veces en detrimento de la autoridad pedagógica del profesor.

Los factores estructurales determinan posibilidades, límites y marcos de acción en los que la sociedad, en este caso, los docentes se manejan y cumplen su rol. No obstante, las dinámicas se reproducen, construyen y reconstruyen a través de la legitimación y reproducción sociocultural. Por ende, el fenómeno vinculado a la violencia contra los docentes implica también la comprensión de los factores socioculturales y económicos como parte de la comprensión de ciertas condiciones establecidas previamente y afirmadas por los docentes como parte de los condicionantes de su labor. En este sentido, es fundamental analizar el rol de la familia y la comunidad en las dinámicas del espacio educativo.

4.2.6. Recomendaciones y estrategias orientadas a la prevención y mitigación de la violencia contra los docentes a través de la Cultura de Paz

Las siguientes recomendaciones y estrategias, orientadas a la prevención y mitigación de la violencia contra los docentes, surgieron del espacio “Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos”. Estas propuestas se construyeron desde los principios rectores de la Cultura de Paz. En este marco, los distintos actores participantes plantearon las siguientes propuestas:

En primer lugar, se plantea la necesidad de fortalecer institucionalmente las escuelas mediante la ampliación del personal especializado, como profesionales DECE, mentores y personal médico o psicológico, y la adecuación de la gestión académica a las realidades de cada contexto educativo desde un enfoque territorial, intercultural y transversal. Este fortalecimiento busca aliviar la sobrecarga laboral y garantizar un acompañamiento técnico y emocional oportuno para los docentes. Asimismo, se propone la implementación de protocolos claros y efectivos para la atención de casos de violencia, especialmente aquellos vinculados con la delincuencia organizada, complementados con estrategias de comunicación que orienten y empoderen al profesorado sobre sus derechos y rutas de acción.



En segundo término, las estrategias se deben enfocar en la formación continua y el desarrollo de capacidades docentes en temas de inclusión, salud mental y resolución de conflictos, así como en la articulación con instituciones de seguridad y la comunidad para construir entornos escolares más seguros. Estas acciones responden a la limitada preparación para atender contextos de violencia y diversidad, además de promover la seguridad comunitaria e intersectorialidad, fortaleciendo los acuerdos institucionales, como el rol de la policía comunitaria y de la Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes en el Ecuador (Dinapen) en la gestión de riesgos. Paralelamente, se subraya la importancia de mejorar las condiciones laborales, reducir la carga administrativa mediante herramientas tecnológicas y garantizar tiempos de descanso que favorezcan la salud integral del profesorado.

Finalmente, en la tabla 5 se enfatiza estrategias centradas en la interculturalidad, la participación familiar y la revalorización del rol docente. En este sentido, se propone reforzar la contextualización educativa con materiales y recursos pertinentes, fomentar la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad, y recuperar los espacios públicos a través de actividades artísticas, deportivas y culturales que fortalezcan la cohesión social. También se recomienda regular el uso de tecnologías para prevenir la violencia digital y promover una imagen positiva del profesorado mediante campañas públicas. En conjunto, estas medidas buscan restablecer la autoridad pedagógica, dignificar la profesión docente y consolidar una Cultura de Paz que contribuya a la protección y bienestar de quienes desempeñan un papel clave en la formación de las futuras generaciones. A continuación, se presentan las propuestas planteadas y su vinculación con los principios rectores y ámbitos de acción de la Cultura de Paz.

Tabla 5

Alternativas preventivas y estrategias para fortalecer la seguridad y el bienestar docente

Principio rector de la Cultura de Paz	Eje de trabajo	Propuestas y estrategias	Problemática de abordaje
Ámbito de acción:	Leyes, políticas y estrategias		
Reconocer el rol activo del estudiante en el proceso de construcción de conocimiento, mediante la concientización de quien guía el proceso educativo y con enfoque en la formulación de políticas públicas.	Fortalecimiento institucional	- Ampliar el número de asesores, mentores, profesionales DECE y personal UDAl, asegurando reemplazos efectivos. - Incorporar equipos de apoyo interdisciplinario conformados por médicos, psicólogos, trabajadores sociales y enfermeras. - Adaptar la gestión académica a las características y necesidades de cada institución (por ejemplo, rurales unidocentes frente a urbanas).	Insuficiencia de personal especializado y sobrecarga laboral del profesorado. Débil coordinación entre comunidad y entidades de seguridad; exposición del profesorado a la violencia externa. Sobrecarga administrativa y condiciones laborales desfavorables

Educación de calidad como bien público.		- Fomentar la articulación entre instituciones educativas, fuerzas del orden y comunidad local. -Fortalecer el modelo de policía comunitaria y asegurar la presencia activa de la Dinapen en los entornos escolares. -Implementar herramientas tecnológicas que optimicen los trámites administrativos. - Revisar las disposiciones internas educativas para eliminar duplicidades documentales.	
Ámbito de acción:	Gobernanza, rendición de cuentas y asociaciones		
Promover la participación activa y responsable de las personas en la solución de problemas a distintos niveles, y el uso ético de la tecnología como apoyo.	Democracia y participación	- Definir normas, mecanismos y procedimientos específicos para enfrentar casos de violencia hacia docentes, especialmente aquellos vinculados con la delincuencia organizada. - Actualizar, socializar y garantizar la aplicación de los protocolos de actuación y los sistemas de denuncia. - Implementar campañas y estrategias de comunicación educativa que orienten y formen a los y las docentes sobre sus derechos y rutas de acción. - Recuperar espacios públicos y entornos escolares en coordinación con los municipios y organizaciones sociales. - Incluir actividades artísticas, deportivas y comunitarias.	Falta de protocolos u otros mecanismos claros ante casos de violencia comunitaria, escasa aplicación y uso inadecuado de mecanismos de denuncia por parte de familias. Inseguridad en el entorno escolar y pérdida de espacios comunitarios que promuevan la cohesión social.
Ámbito de acción	Planes de estudios y pedagogía		
Educación humanística y transformadora. Derecho a una educación inclusiva, equitativa y en igualdad de oportunidades.	Actualización de contenidos y estrategias pedagógicas	- Reforzar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIBE) con recursos propios y materiales pertinentes a los pueblos y nacionalidades - Identificar necesidades y demandas de estudiantes. -Promover la actualización de contenidos y la adaptación curricular a las diversidades.	Modelos educativos y estrategias pedagógicas que no se adaptan a las nuevas dinámicas estudiantiles, contextos familiares y comunitarios. Escasa disponibilidad de recursos y atención limitada a la diversidad cultural y lingüística.
Ámbito de acción	Evaluación		
Consideración de todas las dimensiones: social, económica, cultural y	Desarrollo socioeconómico y actualización de	- En el ámbito de la evaluación en los espacios educativos, especialmente en áreas como Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, es	Enseñanza con tendencia a enfocarse en la adquisición de conocimientos y saberes, con poca vinculación al contexto social, cultural y emocional de los estudiantes.

ambiental, en la formación del estudiante.	modelos de evaluación.	fundamental no perder de vista las competencias socioemocionales. Estas competencias son esenciales para comunicarnos de manera efectiva, resolver conflictos, brindar retroalimentación y mantener una convivencia armoniosa. - Reflexionar sobre estas competencias invita a cuestionar el rol de la educación, lo que ayudaría a que tanto docentes como familias comprendan mejor sus responsabilidades.	Esta perspectiva limita el desarrollo integral, al ignorar la importancia de las competencias socioemocionales, la comprensión del entorno y la capacidad de aplicar lo aprendido de manera significativa, lo que reduce la pertinencia y efectividad del aprendizaje en la formación de ciudadanos críticos, responsables y capaces de interactuar de manera constructiva en la sociedad.
Ámbito de acción	Materiales y recursos de aprendizaje y enseñanza		
Acceso a la información de manera responsable. Promover la participación activa y responsable de las personas en la solución de problemas a distintos niveles, y el uso ético de la tecnología como apoyo.	Recursos y tecnológicos.	- Dotación y creación de recursos que se adapten a las demandas de los nuevos modelos pedagógicos, así como al contexto sociocultural y etario de los estudiantes. - Mejorar infraestructura y brindar de herramientas tecnológicas y la capacitación continua, para garantizar la adaptación de las herramientas digitales en la formación integral del estudiante. - Establecer regulaciones para el uso pedagógico y personal de los dispositivos electrónicos dentro de los centros educativos. - Desarrollar campañas de sensibilización sobre los riesgos de la violencia digital y el ciberacoso.	Falta de recursos pedagógicos y tecnológicos, infraestructura inadecuada. Uso inadecuado de redes sociales y tecnologías que fomentan conductas violentas o afectan el aprendizaje.
Ámbito de acción	Entornos de aprendizaje		
Reconocimiento de minorías y adaptación a la identidad, historia y cultura de los diferentes grupos étnicos. Reconocer la diversidad, promoviendo, el entendimiento intercultural y el diálogo.	Implementación de entornos de aprendizaje vinculados al conocimiento, acción, convivencia y autorrealización.	- Incorporar un enfoque contextualizado e inclusivo en todas las políticas educativas. - Promover espacios de aprendizaje dinámicos que garanticen la formación de calidad. - Recuperar espacios públicos y entornos escolares en coordinación con los municipios y organizaciones sociales. - Extender la jornada escolar para incluir actividades artísticas, deportivas y comunitarias. - Reforzar las iniciativas extracurriculares como brigadas estudiantiles, eventos culturales o deportivos que fortalezcan la convivencia.	Descontextualización de los entornos de aprendizaje, basado en enfoques tradicionales. Desmotivación y desinterés por parte de los estudiantes. Inseguridad en el entorno escolar y pérdida de espacios comunitarios que promuevan la cohesión social. Débil corresponsabilidad educativa y distanciamiento entre las familias y el cuerpo docente.

		- Impulsar procesos de formación para padres, madres y cuidadores sobre prácticas de crianza respetuosa. - Promover modelos colaborativos que integren escuela, familia y comunidad en la gestión educativa.	
Ámbito de acción		Perfeccionamiento docente	
Educación humanística y transformadora. Educación de calidad como bien público. Derecho a una educación inclusiva y equitativa. Promover la cooperación y construcción colectiva de la paz.	Fortalecimiento y reconocimiento del papel docente	- Renovar los programas de formación docente en temas de educación inclusiva y respuesta ante emergencias de violencia. - Desarrollar competencias para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas. - Promover capacitaciones permanentes en convivencia escolar, normativa educativa, salud mental y resolución pacífica de conflictos. - Reforzar el reconocimiento docente basado en el respeto y la confianza mutua, evitando prácticas autoritarias. - Reconocer los factores estructurales como el narcotráfico, la pobreza o la violencia organizada en el diseño de políticas educativas.	Formación insuficiente para atender la diversidad, emergencias y contextos de violencia. Desprestigio social del profesorado y debilitamiento de su autoridad educativa.

Nota. Tabla elaborada por el autor con datos recopilados durante el estudio

Las propuestas se fundamentan en un compromiso colectivo orientado a consolidar espacios escolares seguros para toda la comunidad educativa. En este marco, la educación integral, crítica y humanística se constituye un eje transformador para prevenir manifestaciones de violencia y fortalecer el rol y liderazgo docente. Desde la perspectiva de una escuela democrática, la construcción colectiva y la revisión de leyes, planes y políticas, así como la promoción del diálogo, se articulan desde las esferas institucionales, comunitarias y educativas, integrando a todos los actores en la elaboración de un plan que mejore las condiciones de escolaridad y el bienestar de todos sus miembros.

5. Discusión

La violencia se configura en la construcción y reproducción de relaciones de poder, definidas por distintos grupos y segmentos sociales. En el ámbito educativo, este fenómeno adquiere particular relevancia, ya que la organización escolar se estructura a partir de los roles que ejercen directivos, docentes, estudiantes y padres, madres de familia o representantes, los cuales delinear un orden institucional específico. Los espacios escolares, como advierte Torres (2012), funcionan como escenarios de convergencia entre el contexto familiar y



comunitario del estudiantado. De acuerdo con las experiencias de los actores, se identifica que problemáticas estructurales como la violencia intrafamiliar, la inseguridad y las carencias en aspectos básicos como la alimentación junto con conflictos personales y sociales, no solo inciden en el comportamiento del estudiante, sino que también se trasladan al ámbito educativo como expresiones de tensión y violencia. con sus pares o con actores de la comunidad educativa.

De este modo, se evidencia que gran parte de los casos que asocian a estudiantes con comportamientos conflictivos suelen provenir de niños, niñas o adolescentes que viven en contextos familiares complejos. Esta observación coincide con lo señalado por Nieto et al. (2022), que afirman que estas condiciones, lejos de ser aisladas, se reproducen en la dinámica escolar y se canalizan hacia los docentes, quienes terminan convirtiéndose en receptores de manifestaciones de agresión que tienen su origen en espacios externos a la escuela.

La contextualización de las dinámicas, formas y estilos de vida de los estudiantes, tanto desde una perspectiva psicológica como pedagógica, exige una adaptación de los procesos de enseñanza que vaya más allá de la simple reproducción de conocimientos. De tal forma, la educación debe estar preparada para afrontar contextos de emergencia de diversa índole, garantizando que dichas situaciones no comprometan la calidad educativa ni las condiciones de aprendizaje de los estudiantes (Experta académica, comunicación personal, 16 de julio de 2025).

Desde la teoría de la reproducción, se sostiene que instituciones como la familia y la escuela tienden a replicar e interiorizar hábitos, costumbres y formas de vida legitimadas socialmente (Toro, 2001). Esta reproducción puede dificultar la visibilización de desigualdades estructurales como la pobreza o la inseguridad (Mauger, 2012). Las condiciones presentes en la vida de estudiantes y reconocidas como problemáticas en los espacios participativos, deben ser tomados en cuenta. Un ejemplo de lo mencionado es la posesión de objetos de defensa personal por parte de estudiantes que habitan en contextos de riesgo, situación que suele ser sancionada sin considerar el trasfondo social que la motiva (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025).

El conflicto armado y la presencia de los GDO también es una de las respuestas críticas a una dinámica compleja caracterizada por la reproducción de las desigualdades y la exclusión de los grupos menos favorecidos (Mateos & Grasa, 2014). En el contexto de la investigación, la adopción de un enfoque limitado de la enseñanza, centrado únicamente en la transmisión de contenidos académicos dado el cumplimiento de tareas complementarias por parte de los docentes, no permite reflexionar sobre los contextos sociales, económicos y familiares de los estudiantes, donde se identifican actitudes y comportamientos rebeldes, pero se ignora la existencia de causas más allá del impulso estudiantil (Experta académica, 2025). En comparación con estudios previos como el de violencia de estudiantes contra docentes en Jalisco (Pérez et al., 2023), en efecto

se identifica que, el ignorar el contexto de los estudiantes conlleva una desvinculación emocional que incide en el proceso de aprendizaje.

Taguenca (2016), en su investigación sobre la identidad juvenil en el contexto de la globalización, sostiene que la imposición de un sistema disciplinario vertical genera en las y los estudiantes respuestas de resistencia o rebeldía, a través de las cuales se cuestiona la legitimidad de las normas y de la autoridad escolar. Este enfoque, al ignorar las vicisitudes y particularidades del estudiantado, reproduce prácticas educativas que no responden a sus necesidades reales ni favorecen una educación genuinamente inclusiva.

En la misma línea, Mauger (2012) advierte que la persistencia de estas dinámicas transforma a la escuela en un espacio donde se perpetúan formas de exclusión y se profundizan las desigualdades que afectan particularmente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Esto puede contribuir a comprender ciertas actitudes y comportamientos estudiantiles señalados por docentes y directivos, los cuales, más que ser interpretados exclusivamente como problemáticas de disciplina, deben considerarse como señales de alerta que evidencian la necesidad de repensar la escuela no solo desde su modelo pedagógico, sino también en su función como institución social capaz de responder a las realidades del estudiantado.

La descontextualización de las políticas y prácticas escolares frente a las condiciones concretas del alumnado puede llevar a que estos busquen otros espacios de reconocimiento, expresión y pertenencia. En este escenario, los actores vinculados al reclutamiento focalizan sus acciones en zonas de alta vulnerabilidad social, donde resulta más sencillo influir sobre los niños, niñas y jóvenes para ofrecerles oportunidades que, bajo la apariencia de solución, terminan reforzando su exclusión y comprometiendo seriamente su desarrollo integral (Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado; Programa de Comunidades Seguras; Pan American Development Foundation, 2025).

En relación con el estudio de Abril (2019) en este escenario, justamente se ha generado un conflicto en cuanto al papel del docente, que ha sido estigmatizado y vinculado a procesos administrativos y de control, y que, por otra parte, se enfrenta a nuevas dinámicas juveniles, en donde surge una pugna de poder, dada la pérdida de la legitimidad en su rol como autoridad. En concordancia con los hallazgos, existe una similitud con el estudio Castillo et al. (2022), en el que se establece que la violencia contra docentes ejercida por parte de los y las estudiantes, se expresan en dos ámbitos: el desorden, la búsqueda de tergiversar la labor docente de manera directa, y la difusión de expresiones peyorativas y comentarios difamatorios que afectan el estatus profesional o la imagen del docente. En el caso de análisis a nivel nacional, estas manifestaciones se externalizan como un desafío al control ejercido por el docente, el cuestionamiento de su trayectoria profesional y la pérdida del reconocimiento, especialmente por parte de padres, madres de familia y estudiantes.

En este contexto, resulta fundamental el abordaje de conductas, comportamientos y actitudes a partir de mecanismos orientados al diálogo, la



mediación y la persuasión, priorizando siempre la construcción de una convivencia respetuosa y democrática. Desde el enfoque de la *Cultura de Paz*, se plantea la urgencia de diseñar acciones que no se limiten a acuerdos formales, sino que generen transformaciones estructurales capaces de equilibrar los intereses de los distintos colectivos (Lederach, 1998).

Desde la perspectiva de Cabello et al. (2016), el reconocimiento de las relaciones internas y las estructuras sistemáticas que conllevan las posibles problemáticas demanda la creación y reproducción de prácticas de cooperación y diálogo. Bajo este enfoque, la educación se proyecta no solo como un proceso de adquisición de conocimientos, sino como un espacio de formación humanística que promueve vínculos más democráticos y constructivos. A través del espacio de “Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos”, se destaca la necesidad de transformar los modos de relacionamiento y demandas al cuerpo docente, para lo cual se propone: “asistencia técnica más que supervisión, y acompañamiento más que control y disciplinamiento” (Participante diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025).

El reconocimiento de las circunstancias en las que se establece la dinámica escolar constituye un punto de partida fundamental para el diseño de estrategias de intervención pertinentes, ajustadas a las necesidades concretas de cada comunidad educativa y orientadas a favorecer un clima de confianza, respeto, reconocimiento y corresponsabilidad. Con base en los lineamientos, principios y ámbitos de acción presentados en la tabla 1, el ámbito de *leyes, políticas, estrategias*, gobernanza, rendición de cuentas y asociaciones (UNESCO, 2022), se determina lo siguiente:

La base para un acompañamiento estudiantil efectivo radica en el cuidado y bienestar del cuerpo docente. La sobrecarga administrativa y laboral señalada por los participantes impacta directamente en la calidad del trabajo pedagógico. En consonancia con el estudio de Foghara et al. (2022), se evidencia que, a mayor nivel de estrés en el profesorado, mayor es la probabilidad de que se generen situaciones de violencia hacia los estudiantes. Esto implica reconocer el bienestar emocional y salud mental de los docentes como parte esencial de la calidad educativa.

Desde la visión docente, la implementación de lineamientos claros sumado a procesos que regulen las responsabilidades y tareas, garantizando que estas se asignen en el tiempo adecuado y de manera dosificada permitirá una mejora en los procesos de acompañamiento y vínculo para comprender la realidad estudiantil (Grupo focal docentes GF_DUE1, comunicación personal, 4 de junio de 2025). Asimismo, la contextualización y la adaptación de los modelos pedagógicos desde las instancias institucionales, a las realidades sociales, culturales y educativas de cada comunidad permiten fortalecer la relación entre docentes y estudiantes (Representante Gremial, 2025).

En el ámbito de los espacios externos al aula, se evidencia la necesidad de establecer mecanismos de coordinación entre diversas instancias para

garantizar no solo la seguridad física, sino también el cumplimiento de derechos y deberes que configuran la vida en sociedad. Desde una perspectiva académica, la articulación entre instituciones públicas como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Desarrollo Humano, el Ministerio de Salud Pública, junto con organismos de control y seguridad como la Policía Nacional especializada en niñez y adolescencia, adquiere relevancia al considerarse un recurso estratégico para enfrentar fenómenos complejos como el reclutamiento, la violencia y las múltiples formas de vulnerabilidad que inciden en los entornos educativos (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025).

En este sentido, se reconoce la necesidad de asumir roles claros y responsabilidades concretas en la gestión de la convivencia escolar (Sukyadi et al., 2017). La verdadera transformación de las dinámicas pedagógicas exige que los espacios escolares se conciban como escenarios de diálogo crítico y reflexión sobre las relaciones de poder, en lugar de simples lugares de transmisión de contenidos (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025). Cuando el ejercicio del poder no se problematiza, se reproduce la autoridad jerárquica y se limitan las oportunidades de aprendizaje democrático.

En cuanto al ámbito de *acción gobernanza, rendición de cuentas y asociaciones* (UNESCO, 2022), es necesario comprometer a la comunidad educativa con todos sus actores. En cuanto al rol de la familia, promover prácticas de crianza positiva y un mayor acercamiento y compromiso con los estudiantes, especialmente por parte de padres y madres de familia (Grupo focal docentes GF_DUE5, comunicación personal, 10 de junio de 2025). Castro et al. (2020), en su estudio sobre las nuevas dinámicas de aprendizaje, afirman que la interacción entre comunidad educativa y familia implica descubrir y reflexionar las nuevas modalidades de adquisición de conocimiento y el involucramiento de los estudiantes en los procesos de planificación y la identificación de los contenidos que serían de su interés para fomentar modelos efectivos, contextualizados y que respondan a las nuevas demandas globales.

La comunidad, concebida como núcleo de reproducción de relaciones, exige la corresponsabilidad de múltiples instituciones e instancias en la definición de políticas, planes y acciones que contribuyan a la mejora del proceso educativo. Sin embargo, este planteamiento no puede reducirse a una visión normativa o declarativa, sino que debe sustentarse en prácticas efectivas que garanticen la construcción colectiva de propuestas capaces de responder a las realidades sociales y educativas, orientadas a consolidar comunidades seguras, integrales y humanizadas.

En el ámbito institucional, se menciona que la recuperación de espacios y la promoción de actividades de formación complementaria, como el arte, el deporte y otras expresiones de educación no formal constituyen estrategias valiosas para incentivar intereses legítimos en los estudiantes y reducir su exposición a contextos de riesgo. En comparación con el estudio de Guerrero



(2021) se manifiesta la necesidad de crear espacios de distracción para mitigar acciones que podrían violentar al otro. No obstante, estas iniciativas corren el riesgo de diluirse si no se articulan de manera coherente con las necesidades reales de la población, y si no trascienden la lógica de proyectos aislados.

En este sentido, la responsabilidad no recae exclusivamente en la escuela, sino que exige una articulación crítica y sostenida con los gobiernos locales, provinciales y el Estado, que trascienda la retórica institucional y que reconozca las tensiones estructurales que condicionan la vida comunitaria y educativa (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025).

En los ámbitos de acción *planes de estudios y pedagogía, evaluación y entornos de aprendizaje se identifica la necesidad de adaptación y contextualización de planes, modelos, enfoques y metodologías pedagógicas vinculadas al desarrollo humanístico e integral* (UNESCO, 2022), se determina lo siguiente:

El enfoque biopsicosocial implica la concepción del individuo de manera holística, por ende, la necesidad de contextualizar su realidad y adaptar mecanismos de enseñanza conde acuerdo consus modos de vida. En concordancia con la escuela democrática, la educación debe enfocarse en la implementación de asignaturas y formación humanística que integre la participación de todos los actores educativos, la incorporación de dinámicas comunitarias y la formación del pensamiento crítico (Novoa et al., 2019). La inserción curricular de áreas como educación socioemocional, medioambiental y ética representa una iniciativa fundamental para el cambio y la transformación de la educación en Ecuador (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025).

De acuerdo con Arendt (1996), la educación enfrenta la compleja tarea de formar estudiantes para un mundo marcado por la confusión y atravesado por una crisis de autoridad en todas las esferas. No obstante, la educación se configura como un espacio indisociable de la enseñanza y el aprendizaje, donde los docentes constituyen el puente entre ambas dimensiones. En el ámbito académico, resulta imprescindible la articulación de la educación en los niveles básico, bachillerato y superior bajo un enfoque integral que relacione las funciones sustantivas, el sistema educativo y las demandas sociales actuales. Es así que, se plantea la necesidad de actualizar los programas de formación superior en el campo de las ciencias de la educación para promover la formación de profesionales conscientes, flexibles y comprometidos con su rol social (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025).

Es igualmente relevante en este contexto la formación de un proyecto de vida para los estudiantes, que les permita establecer metas claras y objetivos direccionados, con el acompañamiento constante de docentes, personal de apoyo psicoeducativo (DECE), directivos, familias y la comunidad. Este acompañamiento debe ser diseñado de tal manera que se minimicen los riesgos de influencia de grupos organizados de delincuencia u otros factores de riesgo que puedan desviar

el enfoque formativo de los estudiantes (Muñoz et al., 2022). Además, es esencial fomentar la independencia, autonomía y autorregulación de los estudiantes, permitiéndoles crear un ambiente escolar de respeto y armonía. Para ello, se deben promover valores como la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo.

Por último, desde el ámbito de acción *perfeccionamiento docente* (UNESCO, 2022), la formación y la capacitación continua de los docentes constituyen elementos fundamentales para abordar la problemática planteada. En este referente, la reconstrucción de la figura docente implica la implementación de mecanismos orientados a la generación de estrategias que articulen el ámbito pedagógico con un acompañamiento integral. De acuerdo con Ibarra (2021) en su texto *Ética docente y del cuidado en la educación*, se determina que el análisis y la revisión de las demandas administrativas emergen como un eje central de transformación, en la medida en que resulta imprescindible incorporar nuevos esquemas que fortalezcan la formación integral del estudiante, no solo en el plano pedagógico, sino también en el humanístico. De esta manera, se configura un enfoque integral en el cual el rol docente trasciende la transmisión de conocimientos y se orienta hacia prácticas de apoyo, acompañamiento y cuidado, consolidando así una ética del cuidado como principio rector de la labor educativa.

Es fundamental reconocer el rol docente mediante la garantía de libertades, derechos y mecanismos de exigibilidad que permitan dotar a los educadores de herramientas pedagógicas, instrumentales y socioemocionales adecuadas. Ello les posibilita contextualizar su práctica, asumir un rol de cuidado consciente y fortalecer la relación con los estudiantes, de modo que el proceso de adquisición de saberes se sustente en la *autoridad pedagógica* y no en prácticas de carácter punitivo (Parra et al., 2022), estas experiencias permitirán evitar situaciones de riesgo como las mencionadas por docentes en cuanto la restricción y manejo de conflictos o comportamientos inadecuados identificados en el espacio escolar,

En el caso de los docentes, la intervención no se limita a la ejecución de proyectos puntuales, sino que abarca procesos de sensibilización, capacitación y acompañamiento psicosocial que fortalecen las capacidades de la comunidad educativa para enfrentar situaciones de riesgo. Asimismo, su labor resulta relevante en la construcción de redes comunitarias de apoyo, en la promoción de la participación de las familias y en la generación de investigaciones que visibilizan problemáticas estructurales vinculadas con la niñez y la adolescencia. De este modo, las ONG y fundaciones no solo contribuyen a la mitigación de la violencia escolar, sino que también inciden en la configuración de políticas públicas más inclusivas y contextualizadas, consolidando una dinámica de corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil (Diálogo por el Bienestar Docente: Construyendo culturas de paz en espacios educativos, 2025).

La prevención de la violencia en los espacios educativos exige un enfoque interinstitucional que garantice una atención oportuna y la protección adecuada de todos los actores involucrados. Esto implica que cada institución asuma un rol específico en la respuesta a los diversos problemas que afectan a la comunidad



educativa. Las acciones preventivas deben estar alineadas con la construcción de un enfoque de educación positiva, que considere las experiencias cotidianas, así como los contextos familiares y comunitarios en la práctica pedagógica. Este enfoque promueve la adquisición de conocimientos, valores y actitudes que favorecen el bienestar de los estudiantes y la convivencia pacífica (Silva, 2019). La educación positiva se centra en una enseñanza consciente de las realidades y necesidades de los actores educativos, vinculando estrategias para comprender, adaptar y fomentar una Cultura de Paz, así como la prevención de conflictos en todas sus formas.

6. Conclusiones

La Cultura de Paz se presenta como un marco ético y pedagógico indispensable para la gestión constructiva de los conflictos en el ámbito educativo. No se trata únicamente de prevenir la violencia, sino de transformar las relaciones y estructuras que la generan, mediante el diálogo, la empatía y la corresponsabilidad. Su aplicación permite reconocer los desacuerdos como oportunidades de aprendizaje colectivo y de fortalecimiento del tejido social escolar. Desde esta perspectiva, la resolución pacífica de los conflictos no se concibe como un acto aislado, sino como un proceso continuo que exige compromiso institucional, formación docente y participación de toda la comunidad educativa.

La violencia contra docentes constituye un fenómeno multidimensional que no solo afecta el ejercicio profesional, la salud física y emocional, sino que también vulnera los principios fundamentales de la Cultura de Paz, al deteriorar los vínculos de respeto, cooperación y empatía que deben guiar la convivencia escolar. Cuando los espacios educativos se ven atravesados por las distintas manifestaciones de violencia, se limita el sentido ético y humanista de la educación, generando climas de tensión que obstaculizan el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

La violencia contra docentes se caracteriza por manifestaciones psicológicas, físicas, digitales, entre otras que emergen tanto de estudiantes como de familias, e incluso de estructuras institucionales que reproducen formas de violencia administrativa o simbólica. Estas expresiones, además de comprometer la seguridad docente, reflejan una pérdida del reconocimiento social de su autoridad pedagógica. Desde la perspectiva de la Cultura de Paz, este deterioro del rol docente implica la fractura de un pilar esencial en la formación de individuos críticos, responsables y solidarios.

Si bien la violencia contra docentes responde a múltiples causas, es imprescindible que las instituciones educativas y las autoridades promuevan acciones integrales orientadas a la construcción de la

convivencia y entornos seguros. Estas deben incluir: la implementación de programas permanentes de educación para la paz; la creación de redes de apoyo para los actores educativos, especialmente docentes; la promoción de espacios de diálogo interinstitucional que fortalezcan la participación comunitaria; y el reconocimiento de los docentes como parte esencial del bienestar educativo. En este sentido, el fortalecimiento de la Cultura de Paz no se limita a la reducción de la violencia, sino que implica el desarrollo de una ética del cuidado, la empatía y la cooperación. El docente como un agente constructor de paz se convierte en el mediador para reconfigurar las dinámicas escolares hacia modelos de convivencia más democráticos y participativos. Solo a través de la promoción activa de la Cultura de Paz, la escuela podrá consolidarse como un espacio protector y transformador, donde el aprendizaje, el respeto y la dignidad sean los ejes que orienten la vida en común.

6.1. Limitaciones

Una de las principales limitaciones en el campo epistemológico radica en la falta de estudios más amplios y representativos que permitan conocer a fondo el impacto de estas problemáticas en la salud de los docentes y en la calidad educativa. Aun cuando existen investigaciones que abordan el estrés y el agotamiento del profesorado, se necesita más información actualizada y específica sobre los efectos de la violencia escolar, la sobrecarga emocional y los factores externos que influyen en el desempeño docente. Además, es fundamental considerar la diversidad de contextos educativos, pues las condiciones descritas varían según el entorno geográfico, político y socioeconómico de cada institución. Esto implica que las soluciones no deben ser uniformes, sino que deben adaptarse a las realidades específicas de las instituciones educativas.

6.2. Futuras líneas de investigación

Existen varias áreas de abordaje académico y análisis investigativo, siendo una de las más relevantes la educación inclusiva, y las implicaciones que tiene para el bienestar de los y las docentes. A medida que se avanza en la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas la planta docente enfrenta nuevos retos que requieren formación y apoyo específicos. Esto no solo involucra la adaptación pedagógica, sino también el desarrollo de estrategias para gestionar la diversidad de necesidades y mantener un ambiente de aula inclusivo y saludable. Además, la incorporación de tecnología en el proceso educativo es una tendencia creciente, pero su influencia en la adaptación a la práctica docente, así como sus consecuencias necesitan ser investigadas más a fondo. La carga digital, el uso de plataformas de enseñanza a distancia y la sobrecarga informativa son



factores que podrían determinar factores de análisis en cuanto la percepción docente.

Finalmente, la educación en contextos de conflicto presenta un área clave para la investigación. Los docentes que laboran en entornos marcados por la violencia, el crimen organizado o los conflictos políticos enfrentan desafíos únicos que requieren estrategias pedagógicas adaptadas a la situación. La investigación acerca del manejo educativo en estos contextos sin comprometer la salud de los docentes ni la calidad de la enseñanza es esencial para garantizar que el derecho a la educación sea ejercido de manera efectiva, incluso en circunstancias adversas.

El abordaje de las dificultades que enfrenta el profesorado en contextos de con un alto índice de violencia requiere un enfoque integral que considere tanto su bienestar como las condiciones de enseñanza. Las políticas públicas deben orientarse hacia la creación de espacios escolares más seguros, promoviendo tanto la salud emocional de los docentes como la calidad educativa para los estudiantes. Para la consolidación de un espacio armónico en el contexto escolar, es fundamental la formulación de investigaciones, permitiendo una comprensión más profunda de los retos y las oportunidades que enfrenta la educación en la actualidad.

Referencias

- Abril, C. (2019). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 188-205. doi:<https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Aguas, V. (13 de Junio de 2025). Educadores bajo amenaza: análisis de la violencia contra docentes en el sistema educativo ecuatoriano. (J. Ajila, & M. Vásquez, Entrevistadores)
- Ajila, J., & Rodríguez, A. (2024). Cuando el Empeño No Basta: Desafíos en el Ejercicio Docente de Bachillerato en Ecuador. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 153-176. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.008>
- Alavi, M., & Leidner, D. (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems:. 25(1), 107-136.
- Álvarez, A., & Egea, F. (2022). Aspectos psicológicos de la violencia en adolescentes. *Estudios de Juventud*, 37-44. Obtenido de https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/07/revista62_aspectos-psicosociales-de-la-violencia-juvenil_3.pdf
- Apple, M. (1997). Reproducción, contestación y currículums. En *Educación y Poder* (págs. 17-51). Barcelona: Paidós.

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre* (págs. 185-208). Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. México: Partido de la Revolución Democrática. Obtenido de <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-FuturoHannah.pdf>
- Banco Mundial. (2022). *Los impactos económicos de la pandemia y los nuevos riesgos para la recuperación*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2022/brief/chapter-1-introduction-the-economic-impacts-of-the-covid-19-crisis>
- Banco Mundial. (2025). *Ecuador: panorama general*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/country/ecuador/overview#:~:text=En%20este%20contexto%2C%20los%20ingresos,medidas%20que%20aumentaron%20los%20ingresos>.
- Benjamin, W., & Foucault, M. (2023). Walter Benjamin y Michel Foucault: consideraciones entre religión y acción política a través del concepto de huelga. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 41-64. doi:<https://doi.org/10.36446/rlf2023318>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Pearson. Obtenido de <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Cabello, P., Carmona, S., Gorjón, F., Iglesias, E., Sáenz, K., & Vásquez, R. (2016). *Cultura de Paz*. México: Grupo Editorial Patria.
- Calderón, C., & Carrera, J. (2022). Feminización del magisterio ecuatoriano. *Ciencia Latina*, 6(1), 2641-2665. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1678
- Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 1-9.
- Campos, B. N., Pino, I. P., García, D. Á., & Alonso, J. D. (2022). Violencia ejercida y sufrida por el profesorado en su labor docente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 457-473. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.464211>
- Cañizares, A. (2024). Escuelas bajo amenaza y extorsión: el retrato de la violencia que impacta en niños, adolescentes y profesores en Ecuador. *CNN Latinoamérica*. Obtenido de <https://cnnespanol.cnn.com/2024/02/06/violencia-extorsion-escuelas-ecuador-orix>
- Castillo, G., Sailema, J., Chalacán, J., & Calva, A. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista*



- Multidisciplinar*, 13911-13922.
doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Castro, A., Patera, S., & Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 279-285. Obtenido de <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/14909>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024). *About Community Violence*. Obtenido de <https://www.cdc.gov/community-violence/about/index.html>
- Chavarin, E. (2022). Hablemos de violencia docente. Narrativas estudiantiles. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5989-6007. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3854
- Chen, H. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the schools*. Obtenido de <https://www.proquest.com/openview/80e4c82b9894c89f6f16ec62f97dcbb8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=10235>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2023). *Cultura de Paz, igualdad y derechos humanos: Repensar lo Humano*. Ciudad de México: DIRECCIÓN EDITORIAL DE PERSPECTIVA GLOBAL. Obtenido de http://cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2024-01/PG_014.pdf
- Crespo, L. (2024). Adolescentes infractores inmersos en las bandas criminales en el Ecuador. *Iustitia Socialis. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 18-33. doi:<https://doi.org/10.35381/racji.v8i16.3149>
- Crismatt, D. (2024). Educación Positiva, una Sinergia entre la Escuela y la Familia hacia el. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4386-4407.
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia. En *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas* (págs. 1-21). Valencia: Universitat de Valencia-España.
- Dávila, L. (2015). El Derecho y la Violencia: Una Polémica Relación Pensada desde Nietzsche y Foucault. *Rev. CES Derecho*, 108-120. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192015000200008
- Del Amo, A. O., & Ruiz, W. (2020). *Manual de Cultura de Paz*. Dirección de Resolución Alternativa de Conflictos. Obtenido de <https://fad.es/wp-content/uploads/2020/11/Manual-de-Cultura-de-Paz.pdf>
- Deuchar, R., & Martin, D. (2015). Oxford Textbook of Violence Prevention: Epidemiology, evidence, and policy (p. 117). En *Violence and the education system*. En P. D. Donnelly, & C. L. Ward (Eds.),. Oxford, UK: Oxford

University

Press.

doi:<https://doi.org/10.1093/med/9780199678723.003.0016>

- Díaz, Á., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-41. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf>
- Díaz-Barriga, A., & Barrón, C. (2022). Desafíos del currículo en tiempos de pandemia: Innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Sinéctica*, 58, 1–26. <https://doi.org/10.31391/S2007-736X2022-0024>
- Dirección de Análisis de la Información. (2023). *Registros Administrativos de los Centros de Adolescentes Infractores - Dirección de Medidas Cautelares y Socioemocionales*.
- Docentes Unidades Educativas del Ecuador. (Junio de 2025). Violencia contra docentes. (J. Ajila, & M. Vásquez, Entrevistadores)
- Durán, G. (2022). LA FRUSTRACIÓN EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO FACTOR EMOCIONAL DETONANTE DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA. *Red Construyendo Paz Latinoamericana*. doi:<https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0246>
- Dussel, E. (1974). *Métodos para una Filosofía de la Liberación*. Ediciones Sígueme.
- EC. (2008). *Constitución del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- EC Ministerio de Educación. (2019). *Acuerdo Ministerial Nro. Mineduc-2019-00011-A*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/MINEDUC-MINEDUC-2019-00011-A.pdf>
- Ecuavisa. (01 de Mayo de 2023). Violencia en Ecuador: los profesores en alerta por la tenencia de armas en las aulas. *Ecuavisa digital*.
- Escola de cultura de Pau. (2011). *Educar para una Cultura de Paz*. Barcelona.
- Farías, V., Saucedo, R., Herrera, A., & Fuentes, M. (2023). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 5-15. doi:<https://doi.org/10.37843/rtd.v13i2.238>
- Fernández, C., & Brito, P. (2018). Autoridad pedagógica. *ACADEMO (Asunción): Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 53-60. doi:[10.30545/academo.2018.ene-jun.6](https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.6)



- Fisas, V. (2006). Una Cultura de Paz. En *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. España: UNESCO.
- Foghara, Z., Saber, M., Dehghan, M., Iranpour, A., & Baniasadi, H. (2022). Teacher violence from the perspectives of teachers and students and related factors: A survey in Southern Iran. *Psychol.* doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942284>
- Foladori, A. H., & Silva, D. I. (2017). Violencia contra los profesores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2024). Bullying is a reality for a significant proportion of students around the world. Obtenido de <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/bullying/>
- Fuentes, M., & Muñoz, Y. (2025). Violencia digital contra la mujer e inteligencia artificial. Entornos legales cubano y ecuatoriano. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 54-65. doi:<https://doi.org/10.62452/6gg85d59>
- Gallardo, E. (2020). *Metodología de la Investigación*. Huancayo: Universidad Continental. Obtenido de <http://repositorio.continental.edu.pe/>
- Gallego, A., Álvarez, M., Arboleda, C., & Correa, D. y. (2022). Prácticas de crianza y estilos parentales: contextos sociales y retos para la administración pública. *Administración & Desarrollo*, 52(2), 180-202. Obtenido de <https://doi.org/10.22431/25005227.vol52n2.10>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. (T. Toda, Trad.) Red Gernika. Obtenido de <https://www.gernikagoraturuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 147-168.
- García, R., & Bolívar, A. (2008). Escuelas para todos. Escuelas democráticas.
- Global Initiative Against Transnational Organized Crime. (2023). Índice global de crimen organizado 2023.
- Gómez, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 19-34. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/277355283_Student_Violence_against_Teachers_in_Secondary_Schools_Colima_Mexico
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 227-246. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11441/12862>

- Grasa, R. (2019). La construcción de la paz: del debate académico sobre el concepto a la aplicación como políticas públicas postacuerdo en Colombia en el horizonte 2030. *Revista Análisis Jurídico-Político*, 13-46. doi:<https://doi.org/10.22490/26655489.3166>
- Guerrero, A. (04 de Febrero de 2025). Violencia en planteles de Ecuador, hay nuevo plan del Ministerio de Educación. *El Comercio*. Obtenido de <https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador/violencia-planteles-ecuador-hay-nuevo-plan-ministerio-de-educacion.html>
- Guerrero, S. (03 de 31 de 2021). 'Bullying' académico: profesores e investigadores también lo sufren. *Primicias*.
- Guzmán, V., & Gelvez, L. (2023). Impacto del síndrome Fomo en la salud mental de los adolescentes : una revisión sistemática. *Pensando Psicología*. Obtenido de <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2024.02.03>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España. Obtenido de https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrera, L. (2025). *Bajo el imperio del terror Militarización, drogas y muerte en el Ecuador*. California: Editorial Argus-a.
- Hidalgo, J. (2024). Autoridad docente en instituciones educativas. *MENDIVE Revista de Educación*, 1-13. Obtenido de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3648>
- Ibarra, G. (2021). Ética docente y del cuidado en la educación. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*. doi:<https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.243>
- Jaramillo, C., & Carnaval, G. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Univ. Salud*, 178-185. doi:<https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2022). That teacher really likes me' - Student-teacher interactions that initiate teacher expectation effects by developing caring relationships. *Learning and Instruction*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101580>
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedad divididas*. Bilbao: Colección Red Gernika.
- Martínez, A. (2016). La violencia Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 7-31. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n46/0188-7742-polcul-46-00007.pdf>



- Martínez, A., & Paz, D. (2022). Análisis de las situaciones de violencia ocurridas o detectadas en el sistema educativo de Ecuador. Una etnografía escolar con conclusiones y recomendaciones. doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.5>
- Mateos, O., & Grasa, R. (2014). *Guía para trabajar en la construcción de paz*. Bogotá: Cámara de Comercio de Bogotá. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/269931067_Guia_para_trabajar_en_la_construccion_de_la_paz_Que_es_y_que_supone_la_construccion_de_la_paz?enrichId=rgreq-4c5a5b7308200d668002cb349f8b9999-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2OTkzMTA2NztBUzoxNzc2NDM1NTUxM
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En E. Tenti, C. Bellei, B. Levison, G. Pereira, J. Sarramona, F. Terigi, & G. Tiramonti, *La Escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En E. Tenti, C. Bellei, B. Levison, G. Pereira, J. Sarramona, F. Terigi, & G. Tiramonti, *La Escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- Mayor, S., & Salazar, C. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 96-105. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v21n1/1608-8921-gme-21-01-96.pdf>
- Mella, C. (20 de Julio de 2025). Maestros y profesores bajo fuego en Ecuador: crecen los casos de secuestro y extorsión en las aulas. *El País*. Obtenido de <https://elpais.com/america/2025-07-20/maestros-y-profesores-bajo-fuego-en-ecuador-crecen-los-casos-de-secuestro-y-extorsion-en-las-aulas.html>
- Ministerio de Educación. (2019). Rutas y protocolos de actuación frente a situaciones de uso, consumo y presunción de promoción/comercialización de alcohol, tabaco y otras drogas,. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/Ruta-y-protocolo-drogas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2025). *Plan Nacional Erradicación de la Violencia en Contexto Educativo*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2025/01/Plan-Nacional-Eradicacion-de-la-Violencia.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (27 de Marzo de 2025). *El Ministerio de Educación abre el proceso de Sectorización Docente para el régimen Costa-Galápagos*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-abre-el-proceso-de-sectorizacion-docente-para-el-regimen-costa-galapagos/>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Currículo Priorizado Con Énfasis En Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales Y Socioemocionales*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Estrategia Tiempo para ser docente*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/estrategia-tiempo-para-ser-docente.pdf>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Plan Nacional “Nos Cuidamos”*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/el-gobierno-fortalece-la-seguridad-en-las-escuelas-con-el-plan-nacional-nos-cuidamos/>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Una estrategia para identificar y*. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Dirección Nacional de Currículo. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/09/educacion-para-la-seguridad-integral.pdf>

Muñoz, A., Cardona, D., Restrepo, D., & Calvo, A. (2022). Salud mental positiva: entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. *CES Psicología*, 151-168. doi:<https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5275>

Naciones Unidas. (2023). *Post-pandemic world economy still feeling COVID-19's sting*. Obtenido de <https://news.un.org/en/story/2023/05/1136727>

Nateras, M. (2021). APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA ENTENDER LA VIOLENCIA DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 305-324.

Nieto, C. B., Portela, P. I., Álvarez, G. D., & Domínguez, A. J. (2022). Violencia ejercida y sufrida por el profesorado en su labor docente. *Revista de Investigación Educativa*, 457-473.

Novoa, A., Pirela, J., & Inciarte, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/279/27961483005/27961483005.pdf>



- Obledo, H. (2021). El conocimiento de la adolescencia y su implicación en la práctica docente. *Sincronía*, 677-696. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5138/513867974035/513867974035.pdf>
- Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado. (2024). *Boletín anual de homicidios intencionales en Ecuador: Análisis estadístico 2024*.
- Observatorio Ecuatoriano de Crimen Organizado; Programa de Comunidades Seguras; Pan American Development Foundation. (2025). *Estudio sobre vinculación de niños, niñas y adolescentes a organizaciones criminales en Ecuador*. Obtenido de https://oeco.padf.org/wp-content/uploads/2025/06/Vinculacion-NNA-GCO-ajustado-fotos-V2_compressed-1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/220400spa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2025). *Informe Mundial sobre el personal docente*. Chile: UNESCO y Fundación SM.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington DC.
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Prevención del suicidio*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Francia: UNESCO. doi:<https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Oviedo, A. (2025). Docente: profesión de alto riesgo. *Plan V Hacemos Periodismo*. doi:https://planv.com.ec/ideas/docente-profesion-de-alto-riesgo/?fbclid=IwQ0xDSwLI9TRleHRuA2FlbQIxMQABHpKJ8VAxNXwagrKldw8JrpK7Hte7XNvVJIHLzUZ5pQO8B84MSnSbgJNwiyhi_aem__WbxUH07gpVFXgJboKfljA
- Parra, J., Claudio, D., Carmen, A., & Gonzalo, A. (2022). Construcción de la noción de autoridad pedagógica desde la perspectiva de profesores en ejercicio. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 138-155. doi:<https://doi.org/10.37135/chk.002.17.09>
- Peña, W. (2009). La Violencia Simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 62-75.

- Pérez, D., Uribe, I., Torres, T., & Oropeza, R. (2023). Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. doi:<https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1049>
- Pérez, R., & Neira, A. (2017). Las abuelas de la migración. Cuidados, reciprocidad y relaciones de poder en la familia transnacional. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*(41), 55-77. doi:<https://doi.org/10.14422/mig.i41.y2017.003>
- Puig, J. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educ. Pesqui.* doi:<https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200005>
- Quinto Suplemento del Registro Oficial No.689. (2023). *CODIFICACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Obtenido de <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>
- Ramírez, J. (2024). Estilos parentales y nuevos tipos de familia: impacto en el desarrollo de infantes en edad preescolar. *Redes*, 55-68. Obtenido de <https://www.redesdigital.com/index.php/redes/article/view/241/181>
- Redacción La Hora Esmeraldas. (29 de Mayo de 2024). 140 profesores piden ser reubicados por amenazas de estudiantes contra su vida. *Diario La Hora*.
- Rico, M., & Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 77-101. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-77.pdf>
- Rodríguez, V. (2022). Reflexiones en torno a la violencia sexual:. *Revista Médica Herediana*, 1-9. doi:<https://doi.org/10.20453/rmh.v33i3.4343>
- Rojo, M. (2019). La percepción de la conflictividad en el profesorado de Educación Secundaria: estudio de caso. *revista Internacional de Trabajo y Bienestar*, 27-37. Obtenido de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/384081/276721>
- Sánchez, C. (16 de Julio de 2025). Educadores bajo amenaza: análisis de la violencia contra docentes en el sistema educativo ecuatoriano. (J. Ajila, & M. Vásquez, Entrevistadores)
- Sánchez, M. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. doi:<https://doi.org/10.35362/rie4112466>
- Silva, J. (2019). *Aprender a educar, el reto de la educación en positivo*. España: Save the Children.



- Soares, M. B., & Machado, L. B. (2014). Violência contra o professor nas representações sociais de docentes. *Perspectiva*, 32(1), 333-354. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p333>
- Sukyadi, D., Malihah, E., Hufad, A., & Utami, L. (2017). Violence Against Teachers - Why Does It Happen? *The 2nd International Conference on Sociology Education*, 401-406. doi:10.5220/0007099204010406
- Suplemento del Registro Oficial No. 254. (2023). *Reglamento General A La Ley Orgánica De Educación Intercultural*.
- Taguenca, J. (2016). La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización. *Revista mexicana de sociología*, 633-654. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400633&lng=es&tlng=es
- Toro, M. (2001). Atmósfera socio-moral en las escuelas bogotanas desde una perspectiva de género. *Revista Nómadas*, 35-49.
- Torres, C. (2012). La cultura escolar y la violencia entre las adolescentes en el ámbito escolar: una experiencia que deja huella. En C. Torres, *Violencia y educación* (págs. 71-92). Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Unión Nacional de Educadores. (2025). *Frente a la brutal agresión hacia un docente*. Obtenido de <https://une.edu.ec/frente-a-la-brutal-agresion-a-un-docente/>
- World Vision Ecuador. (2025). *Violencia escolar y crimen organizado: la nueva amenaza para los estudiantes en Ecuador*. Obtenido de <https://blog.worldvision.org.ec/violencia-que-amenaza-la-educacion-en-ecuador>
- Zamora, J. (2018). La Violencia Estructural: Defensa de un concepto cuestionado. *Acontecimiento. Revista de pensamiento personalista y comunitario*, 24-28.



Escanea este código
para descargar el
documento digital



INEVAL_DAEE_EPAZ_2025_0006

Le invitamos a revisar nuestra página web en el siguiente enlace:

<http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/>



*Instituto Nacional de
Evaluación de Educativa*



@InevalEc



@Inevalec



@Evaluacion_Ec

www.evaluacion.gob.ec