

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

**Tesis Doctoral**

**Prácticas Restaurativas y Compromiso Estudiantil en  
Contextos de Conflicto:  
Estudio de Caso en los centros de secundaria de Cali,  
Colombia.**

**Cesar Fernando Vega Barrero**

Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social

Facultat de Ciències de l'Educació

Programa de Doctorat en Educació

**Directora:**

**Dra. Isabel Álvarez Cánovas**

**Bellaterra (Sant Cugat del Vallès)**

**2025**

**Nota:** En este trabajo se ha utilizado un lenguaje inclusivo, todo y que a veces, se ha usado el genérico para facilitar su lectura.

## **Agradecimientos**

Primeramente, agradezco a Dios que es la fuerza infinita y motivación de cada día para lograr nuestros sueños.

Mi eterno agradecimiento a la Dra. Isabel Alvarez Canovas, por su sabiduría, colaboración y paciencia. A mi esposa por su incommensurable amor y total apoyo, en este objetivo profesional y familiar, a mi Madre y a toda la familia.

También agradezco a la Universidad Autónoma de Barcelona por abrir sus puertas al conocimiento e investigación y de manera especial al programa de doctorado y a sus miembros. A La Universidad del Valle, por acogerme para la realización de la pasantía internacional. Al Ministerio de Educación de Colombia que, por medio de la Secretaría de Educación Distrital de Cali, permitieron el desarrollo de esta investigación.

Además, para todas las personas que contribuyeron en el proceso de consecución de este objetivo: profesores, compañeros, amigos y colegas.

# Índice

<b>Capítulo 1.</b> .....	<b>14</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1 Justificación</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 Introducción</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3 Planteamiento del problema de investigación</b> .....	<b>18</b>
<b>1.4 Objetivo general:</b> .....	<b>20</b>
1.4.1 Objetivos específicos: .....	20
<b>Capítulo 2.</b> .....	<b>21</b>
<b>Prácticas restaurativas y compromiso escolar en el contexto educativo internacional</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 Introducción</b> .....	<b>22</b>
<b>2.2 Marco normativo-legal internacional de las prácticas restaurativas</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3 De la justicia a la práctica restaurativa</b> .....	<b>25</b>
<b>2.4 Prácticas restaurativas</b> .....	<b>33</b>
2.4.1 Tipologías .....	39
<b>2.5 Impacto de los conflictos armados en Países Afectados</b> .....	<b>44</b>
<b>2.6 Experiencias restaurativas en el marco internacional</b> .....	<b>46</b>
2.6.1 Argentina (Córdoba) .....	47
2.6.2 Costa Rica (Colón) .....	48
2.6.3 España .....	51
<b>2.7 Otras experiencias Internacionales</b> .....	<b>54</b>
<b>2.8 Compromiso escolar</b> .....	<b>55</b>
2.8.1 Conceptualización .....	56
2.8.2 Perfiles, factores e indicadores .....	57
2.8.3 Beneficios.....	58
2.8.4 Problemáticas.....	59
2.8.5 Tipologías de los conflictos y violencias .....	60
<b>2.9. Derechos humanos y la construcción de paz en la educación</b> .....	<b>62</b>

<b>Capítulo 3. ....</b>	<b>66</b>
<b>Prácticas restaurativas y compromiso estudiantil en Colombia .....</b>	<b>66</b>
<b>3.1 Las prácticas restaurativas en el contexto colombiano .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Sistema normativo-legal colombiano para las prácticas restaurativas .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Legislación.....</b>	<b>70</b>
<b>3.4 Sentencias judiciales.....</b>	<b>73</b>
<b>3.5 Acuerdo de Paz.....</b>	<b>74</b>
<b>3.6 El reglamento escolar y su relación con las prácticas restaurativas .....</b>	<b>75</b>
<b>3.7 El conflicto armado y el impacto en las escuelas .....</b>	<b>82</b>
<b>3.8 Experiencias restaurativas en las escuelas colombianas .....</b>	<b>86</b>
<b>3.9 Compromiso estudiantil .....</b>	<b>88</b>
3.9.1 Compromiso estudiantil en Colombia .....	89
3.9.2 Teorización del compromiso estudiantil.....	92
3.9.3 Dimensiones y Factores.....	94
3.9.4 Usos del compromiso estudiantil .....	96
3.9.5 Aportes del compromiso estudiantil .....	98
3.9.6 Efectos negativos del compromiso estudiantil .....	99
<b>Capítulo 4. ....</b>	<b>100</b>
<b>Nuevo modelo escolar en Cali.....</b>	<b>100</b>
<b>4.1 Nuevo modelo de convivencia escolar .....</b>	<b>101</b>
<b>4.2 Los Conflictos escolares en Cali .....</b>	<b>103</b>
4.2.1 Convivencia escolar y los protocolos restaurativos.....	104
<b>4.3 El Compromiso estudiantil en Cali .....</b>	<b>108</b>
<b>Capítulo 5. ....</b>	<b>111</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>111</b>
<b>5.1 Introducción .....</b>	<b>112</b>
<b>5.2 Estudio actual .....</b>	<b>113</b>
<b>5.3 Contexto del estudio.....</b>	<b>114</b>

<b>5.4 Población y muestra .....</b>	<b>114</b>
5.4.1 Criterios de selección:.....	116
5.4.2 Modalidades educativas flexibles (MEF).....	116
5.4.3 Modalidades educativas regulares (MER) .....	117
<b>5.5 Diseño .....</b>	<b>118</b>
<b>5.6 Instrumentos utilizados .....</b>	<b>118</b>
5.6.1 Proceso de selección del Cuestionario SEI .....	118
5.6.2 Medición del compromiso: Estructura .....	121
5.6.3 Factores y subfactores .....	123
<b>5.7 Proceso de recolección de los datos .....</b>	<b>126</b>
<b>5.8 Aspectos éticos.....</b>	<b>127</b>
<b>Capítulo 6. .....</b>	<b>128</b>
<b>Análisis de Datos.....</b>	<b>128</b>
<b>6.1 Introducción .....</b>	<b>129</b>
<b>6.2 Análisis descriptivo .....</b>	<b>130</b>
6.2.1 Variables.....	130
<b>6.3 Análisis estadístico .....</b>	<b>131</b>
6.3.1 Análisis bivariado .....	131
6.3.4 Análisis de correlaciones .....	154
<b>Capítulo 7. .....</b>	<b>156</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>156</b>
<b>7.1 Introducción .....</b>	<b>157</b>
<b>7.2 Compromiso psicológico .....</b>	<b>158</b>
7.2.1 Relación profesor-estudiante (RPE) .....	158
7.2.2 Apoyo familiar para el aprendizaje (AFA) .....	159
7.2.3 Apoyo entre pares para el aprendizaje (APA).....	161
7.2.4 Resumen del compromiso psicológico .....	163
<b>7.3 Compromiso cognitivo .....</b>	<b>164</b>
7.3.1 Control y pertinencia del trabajo escolar (CPTE) .....	164
7.3.2 Aspiraciones y objetivos futuros (AOF).....	167
7.3.3 Motivación extrínseca (ME) .....	169

7.3.4 Resumen del compromiso cognitivo .....	171
<b>7.4 Resumen del compromiso estudiantil.....</b>	<b>171</b>
<b>Capítulo 8. .....</b>	<b>173</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>173</b>
<b>8.1 Introducción .....</b>	<b>174</b>
<b>8.2 Objetivo General y específicos .....</b>	<b>175</b>
8.2 Objetivo general .....	175
8.2.1. Objetivos Específicos .....	176
<b>8.3 Limitaciones .....</b>	<b>177</b>
<b>8.4 Propuestas de futuro y repercusiones en la práctica .....</b>	<b>178</b>
Nivel 1: Estudiantes .....	179
Nivel 2: Profesorado.....	180
Nivel 3: Centros escolares.....	182
Nivel 4: Familiar.....	184
Nivel 5: Política educativa y reglamento escolar .....	185
Nivel 6: Investigación .....	187
Nivel 7: La Comunidad y la Construcción de paz .....	188
<b>Conclusiones.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>204</b>

## ÍNDICE de TABLAS

	Páginas
Tabla 1. Tipos de prácticas restaurativas	40
Tabla 2. Tipos de prácticas restaurativas aplicaciones y autores	41
Tabla 3. Países que usaron el enfoque restaurativo después de un conflicto armado	45
Tabla 4. Países que implementaron prácticas restaurativas en su modelo escolar después del conflicto armado	84
Tabla 5. Definiciones del compromiso estudiantil	93
Tabla 6. Instituciones educativas participantes	115
Tabla 7. Factores: psicológico, cognitivo y sus ítems	120
Tabla 8. Relaciones entre factores, subfactores y los ítems del cuestionario	120
Tabla 9. Estructuras del cuestionario SEI y las variables utilizadas en este estudio	122
Tabla 10. Relación entre el tipo de variable y su explicación en el cuestionario	124
Tabla 11. Tipo de variable, nombre y opciones de respuesta	125
Tabla 12. Perfil demográfico de la muestra y hallazgos del análisis bivariado	132
Tabla 13. Variables significativas según factores	134
Tabla 14. Factor psicológico: Edad y RPE	135
Tabla 15. Factor cognitivo: Edad y AOF	136
Tabla 16. Factor cognitivo: Edad y CPTE	137
Tabla 17. Factor cognitivo: Género y AOF	138
Tabla 18. Factor cognitivo: Género y ME	139
Tabla 19. Factor psicológico: Departamento y RPE	140
Tabla 20. Factor psicológico: Departamento y AFA	141
Tabla 21. Factor psicológico: Grado y AFA	142
Tabla 22. Factor cognitivo: Grado y CPTE	143
Tabla 23. Factor cognitivo: Grado y AOF	144
Tabla 24. Factor cognitivo: Grado y ME	145
Tabla 25. Factor cognitivo: Institución y CPTE	146

Tabla 26. Factor cognitivo: Institución y AOF	147
Tabla 27. Factor psicológico: Sector de la madre y RPE	148
Tabla 28. Factor cognitivo: Sector de la madre y CPTE	149
Tabla 29. Factor psicológico: Sector del padre y RPE	150
Tabla 30. Factor cognitivo: Sector del padre y CPTE	151
Tabla 31. Factor cognitivo: Sector del padre y AOF	152
Tabla 32. Factor cognitivo: Campo de la madre y AOF	153
Tabla 33. Análisis de correlaciones por subfactores	155
Tabla 34. Subfactores y numero de variables significativas	157

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1. Factores del compromiso estudiantil	95
Figura 2. Mapa de las localidades del distrito de Santiago de Cali	115
Figura 3. Significatividad del factor psicológico: Edad y RPE	135
Figura 4. Significatividad del factor cognitivo: Edad y AOF	136
Figura 5. Significatividad del factor cognitivo: Edad y CPTE	137
Figura 6. Significatividad del factor cognitivo: Género y AOF	138
Figura 7. Significatividad del factor cognitivo: Género y ME	139
Figura 8. Significatividad del factor psicológico: Departamento y RPE	140
Figura 9. Significatividad del factor psicológico: Departamento y AFA	141
Figura 10. Significatividad del factor psicológico: Grado y AFA	142
Figura 11. Significatividad del factor cognitivo: Grado y CPTE	143
Figura 12. Significatividad del factor cognitivo: Grado y AOF	144
Figura 13. Significatividad del factor cognitivo: Grado y ME	145
Figura 14. Significatividad del factor cognitivo: Institución y CPTE	146
Figura 15. Significatividad del factor cognitivo: Institución y AOF	147
Figura 16. Significatividad del factor psicológico: Sector de la madre y RPE	148
Figura 17. Significatividad del factor cognitivo: Sector de la madre y CPTE	149
Figura 18. Significatividad del factor psicológico: Sector del padre y RPE	150
Figura 19. Significatividad del factor cognitivo: Sector del padre y CPTE	151
Figura 20. Significatividad del factor cognitivo: Sector del padre y AOF	152
Figura 21. Significatividad del factor cognitivo: Campo de la madre y AOF	153

## Resumen

Los conflictos armados representan un desafío significativo para los entornos educativos. En este contexto, las prácticas restaurativas y el compromiso escolar emergen como alternativas prometedoras para mitigar los efectos adversos en el tejido social, las relaciones interpersonales y la salud física y mental de los estudiantes de secundaria. Su implementación puede fomentar un clima escolar más positivo en las instituciones afectadas por estos fenómenos, aunque aún existen áreas con necesidad de mayor investigación.

Este estudio de caso empleó una metodología cuantitativa y se basó en un cuestionario validado. Dicho cuestionario estaba estructurado en dos factores y seis subfactores, explorando trece variables clave. La muestra incluyó 204 estudiantes (49.1% mujeres y 50.9% hombres) con edades predominantes entre los 14 y 15 años (41.1%). Estos estudiantes provenían de dos modelos educativos —flexibles (55.8%) y regulares (44.1%)— en once escuelas secundarias públicas de Santiago de Cali, Colombia.

Los resultados del análisis bivariado revelaron relaciones significativas en ciertos aspectos, como el perfil de los estudiantes, sus aspiraciones futuras y objetivos, y la dinámica entre estudiantes y profesores. Además, se identificaron relaciones importantes entre algunos subfactores que, aunque no alcanzaron significatividad estadística, son cruciales para el proceso educativo. Estos hallazgos subrayan la pertinencia y la necesidad de implementar intervenciones restaurativas en contextos afectados por conflictos armados.

**Palabras claves:** Práctica restaurativa, escuelas de secundaria, compromiso escolar y conflicto armado, Cali.

## **Abstract**

Armed conflicts represent a significant challenge for educational environments. In this context, restorative practices and school engagement emerge as promising alternatives to mitigate the adverse effects on the social fabric, interpersonal relationships, and the physical and mental health of secondary school students. Their implementation can foster a more positive school climate in institutions affected by these phenomena, although there are still areas in need of further research.

This case study employed a quantitative methodology and was based on a validated questionnaire. The questionnaire was structured into two factors and six subfactors, exploring thirteen key variables. The sample included 204 students (49.1% female and 50.9% male), predominantly aged between 14 and 15 years (41.1%). These students came from two educational models—flexible (55.8%) and regular (44.1%)—in eleven public secondary schools in Santiago de Cali, Colombia.

The results of the bivariate analysis revealed significant relationships in certain aspects, such as student profiles, their future aspirations and goals, and the dynamics between students and teachers. Furthermore, significant relationships were identified between some subfactors that, although not statistically significant, are crucial to the educational process. These findings underscore the relevance and necessity of implementing restorative interventions in contexts affected by armed conflict.

**Keywords:** Restorative practice, secondary schools, school engagement, and armed conflict, Cali.

## RESUM

Els conflictes armats representen un desafiament significatiu per als entorns educatius. En aquest context, les pràctiques restauratives i el compromís escolar emergeixen com a alternatives prometedores per mitigar els efectes adversos en el teixit social, les relacions interpersonals i la salut física i mental dels estudiants de secundària. La seva implementació pot fomentar un clima escolar més positiu en les institucions afectades per aquests fenòmens, encara que encara hi ha àrees amb necessitat de més investigació.

Aquest estudi de cas va fer servir una metodologia quantitativa i es va basar en un qüestionari validat. Aquest qüestionari estava estructurat en dos factors i sis subfactors, explorant tretze variables clau. La mostra va incloure 204 estudiants (49,1% dones i 50,9% homes) amb edats predominants entre els 14 i 15 anys (41,1%). Aquests estudiants provenien de dos models educatius –flexibles (55.8%) i regulars (44.1%)– a onze escoles secundàries públiques de Santiago de Cali, Colòmbia.

Els resultats de l'anàlisi bivariada van revelar relacions significatives en certs aspectes, com ara el perfil dels estudiants, les seves aspiracions futures i objectius, i la dinàmica entre estudiants i professors. A més, es van identificar relacions importants entre alguns subfactors que, encara que no van assolir significativitat estadística, són crucials per al procés educatiu. Aquestes troballes subratllen la pertinència i la necessitat d'implementar intervencions restauratives en contextos afectats per conflictes armats.

Paraules clau: Pràctica restaurativa, escoles de secundària, compromís escolar i conflicte armat, Cali.

# **Capítulo 1.**

## **Introducción**

### **Resolución de conflictos**



**Fuente: Elaboración Propia**

## 1.1 Justificación

Este trabajo surge de mi experiencia como profesor de ciencias sociales desde hace 20 años y como coordinador del programa de modalidades flexibles en los últimos 10 años en una escuela pública de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia.

Durante este periodo observé diferentes conductas y experiencias de los estudiantes, particularmente aquellos que provenían de zonas marcadas por el conflicto armado y que resaltaban cuando estos interactuaban con los otros chicos. Esto me permitió identificar algunas debilidades en las relaciones con sus pares y con la comunidad educativa, evidenciando el efecto negativo que estas tenían en la convivencia escolar y en el desempeño académico de los mismos. Además, también se veía la necesidad expresada, por los propios estudiantes, acerca de realizar cambios en el reglamento escolar o *manual de convivencia*, como ellos lo denominan, ya que no se actualizaba y acarreaba cierto grado de descontento por parte de los alumnos frente a las relaciones con las normas de convivencia escolar.

La actualización de los reglamentos escolares en Colombia es un proceso realmente lento y faltó de lineamientos claros tanto en lo legal como en lo pedagógico, presentando muchas carencias en la práctica. Esta situación se ha hecho evidente a través de los diferentes pronunciamientos de la Corte Constitucional y de la Corte Suprema de Justicia que, por medio de varias sentencias sobre el particular, han marcado el acatamiento de la jurisprudencia y un lineamiento de la implementación urgente en un enfoque restaurativo de las escuelas, específicamente en el marco de la convivencia escolar.

Esto ha traído una reflexión sobre el paradigma disciplinar de lo punitivo a lo restaurativo en el modelo de convivencia escolar de las instituciones oficiales públicas. Sin olvidar que esta es una política pública desde el año 2016, de obligatorio cumplimiento. También resaltar que esto coincide con las reformas y cambios en el modelo del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), que se propuso desde el año 2006.

Asimismo, se considera necesario centrar a los estudiantes como motor del cambio en la investigación educativa, pues ellos, como principales usuarios, pueden contribuir con valiosa información y vincularse activamente en los procesos institucionales en su búsqueda de una constante mejora por medio de la praxis investigativa.

Finalmente se estima que todo esto puede aportar en la formación, compromiso, convivencia y sobre todo en la construcción de paz (Lederach, 2005), de los estudiantes desde el entorno educativo.

Para poder tratar estos temas, se presenta la tesis siguiendo los siguientes capítulos: En el *Capítulo 1*, se presenta el planteamiento del problema y los objetivos, también la justificación y una introducción al tema de investigación. En el *Capítulo 2*, se hablará del marco teórico, del panorama internacional, de los antecedentes investigativos, el marco normativo-legal y los conceptos básicos. En el *capítulo 3*, es una continuación del marco teórico, pero especificado al entorno colombiano con algunas definiciones prácticas. En el *Capítulo 4*, se estudia la situación de las escuelas públicas Cali, especialmente en aquellas afectadas por el contexto del conflicto armado, orientado en las prácticas restaurativas escolares. *Capítulo 5*, el método, se hace una descripción del tipo de estudio, el enfoque de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información, los factores de análisis, la población, la muestra y el procedimiento general. En el *Capítulo 6*, se describe los resultados cuantitativos a partir de los objetivos específicos establecidos. *Capítulo 7*, se explica los hallazgos y se entablara una discusión con los autores principales y referentes. Finalmente, en el *Capítulo 8*, en las conclusiones se propone el cierre de este estudio, así como se plantean propuestas de futuro.

## 1.2 Introducción

Actualmente existe un debate internacional que abarca diferentes disciplinas como las ciencias jurídicas, sociológicas y en los estudios de paz, sobre la pertinencia de los sistemas de justicia tradicionales en países que han afrontado guerras, ya que en estos contextos de conflictos armados se rompen con las dinámicas naturales y propias de una sociedad civil. Todo ello ocasiona la ruptura o pérdida del tejido social debido a que los modelos de justicia clásicos han dado prelación al delito, al castigo, siguiendo un guión punitivo que no abarca las auténticas necesidades de situaciones extraordinarias como lo puede ser una guerra. De esta manera, se convierten en sistemas de justicia que no suplen las necesidades de los individuos, de las comunidades, ni del mismo sistema. Reflejado en la alta insatisfacción de los ciudadanos.

De esta manera, algunos países en situación de conflicto armado han usado el modelo de justicia transicional, apoyados en acciones restaurativas (justicia restaurativa), que se presentan como una complementariedad conceptual, fundamentadas en los

principios de la verdad, la justicia, la reparación y el perdón. Donde se busca mediante procesos centrados en las necesidades de las víctimas y en las acciones para reparar los daños causados facilitando, de este modo, la reconciliación de la sociedad (Uprimny & Saffon, 2005, p.7).

El enfoque restaurativo, como modelo de justicia para transitar de la guerra a la paz (Uprimny & Saffon, 2005, p. 2) o para la construcción misma de la paz, especialmente después de lo ocurrido en la *segunda Guerra Mundial* donde el movimiento por las víctimas tomó un mayor auge y se buscaba una justicia más humana, pudiéndolo observar en diversos conflictos, ejemplo de ello fue el proceso de paz de Sudáfrica, 1991, con la Comisión para la Verdad y la Reconciliación, que abordó las secuelas del Apartheid. En Irlanda del Norte, 1998, con el Acuerdo de Viernes Santo, como solución al conflicto sectario entre católicos y protestantes. También en los tribunales de Núremberg en 1946, para juzgar los crímenes de la humanidad y el tribunal de Ruanda en 1994, para procesar el genocidio de la etnia Tutsi (Bulla, et al., 2009). Todo ello apoyado en las prácticas restaurativas, estrategias que se consolidarían en los años 80, en el ámbito penal de los movimientos por las víctimas, el comunitarismo y la criminología crítica dentro del Programa de Reconciliación Víctima-Ofensor (conocido en inglés por la sigla VORP). Como un modelo o enfoque alternativo para la resolución de conflictos, que está sujeto a la justicia restaurativa (Zehr, 2010).

Además, permite representar de una manera diferente y alternativa el promover la convivencia y resolver los conflictos, que lejos de enfatizar el castigo, sanción y señalamiento como ocurre habitualmente desde los métodos tradicionales, apela por la identificación, caracterización y satisfacción de las necesidades de reparación de los afectados. Al igual que por el derecho de quien agrede o afecta a resarcir hasta donde sea posible su comportamiento y acciones causantes de la afectación respectiva (Esquivel, 2018).

Para finalizar y sin dejar de lado el debate sobre la pertinencia de los sistemas de justicia tradicionales en países que han afrontado guerras hay que añadir que este debate se ha trasladado también al ámbito escolar. El cual ampliaremos en el siguiente apartado.

### 1.3 Planteamiento del problema de investigación

Como veníamos manifestando, algunos estudios actuales, permiten evidenciar que hay un efecto directo e indirecto de los conflictos armados en los entornos educativos y, en especial, en los estudiantes expuestos a estos fenómenos. Generando una brecha entre el estudiante y su compromiso estudiantil, similar al caso anteriormente descrito en la relación individuo-justicia. Pero este se refleja en las relaciones de la comunidad educativa, en las dinámicas de convivencia escolar y en los resultados académicos de los estudiantes. Las políticas actuales en varios de los países en los cuales se realizaron estudios sobre las prácticas restaurativas y su impacto en el contexto escolar permitieron evidenciar que existe una tendencia por los sistemas de justicia que hablan de tolerancia cero frente al delito.

Estos mismos sistemas se han replicado en los entornos educativos, incluidos los afectados por las guerras, es decir en sistemas de métodos prescriptivos y punitivos, para manejar los conflictos escolares y los comportamientos de los estudiantes, dando lugar a una mayor exclusión (p.ej., suspensiones), discriminación, racismo, *bullying*. Este enfoque de políticas educativas, por lo general, agravan los problemas disciplinarios y de convivencia, lo cual generó la necesidad de utilizar enfoques alternativos para la resolución de los conflictos apuntando a promover el bienestar de toda la comunidad educativa, especialmente la afectada por los conflictos. Es aquí donde la Justicia Restaurativa (JR), podría representar una alternativa por medio de sus Prácticas Restaurativas (PR).

Estos resultados llevaron a que varios países comenzaran a proponer las prácticas restaurativas en los entornos educativos, algunos de los que implementaron fueron; EE. UU., Reino Unido, Australia, Canadá, Croacia, Japón y Escocia ([Lodi et al., 2022, p.7](#)). Como unas “*estrategias en el manejo de la disciplina y la implementación de cambios en la escuela, lo que ayudará a los docentes y a los estudiantes a mejorar sus relaciones, comportamientos y decoro, lo cual impactaría positivamente*” ([Wachtel, 2016, p. 08](#)).

Para el caso colombiano y, específicamente en el ámbito educativo, se empieza a hablar de las prácticas restaurativas a partir del año 2013, con la promulgación de la “*Ley de Convivencia Escolar*”. Esta ley, que introdujo un nuevo modelo de justicia escolar con un enfoque restaurativo, marcó el inicio del diálogo sobre justicia restaurativa en las

escuelas y por ende de las prácticas restaurativas (Vega, 2021). Esta noción se reforzó en el año 2016, con la firma del Acuerdo Final de Paz, entre el grupo armado de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Gobierno de Colombia después de 50 años de conflicto armado. Este acuerdo contenía componentes de justicia restaurativa, como mecanismo alternativo de resolución de conflictos, partiendo de la idea de que tantos años de guerra afectaron a la sociedad y por ende los entornos educativos y a los estudiantes (Gobierno de Colombia, 2016). Todo ello significó una pauta importante en el trabajo con las prácticas restaurativas en la sociedad colombiana y especialmente en la educación, porque implicaba preparar a la sociedad para abordar el proceso de paz, sus consecuencias y formar a la sociedad para solucionar futuros conflictos (Grasa, 2019). No obstante, fue a través de los esfuerzos de los profesores, para aplicar este modelo de manera práctica y efectiva en las instituciones educativas que se consolida el uso de prácticas restaurativas escolares en los entornos educativos (Murillo, 2023).

A pesar de que el uso de las prácticas restaurativas en los entornos escolares se encuentra en pleno desarrollo (Cortés, Iglesias & Morales, 2022) todavía existen algunas investigaciones donde señalan su necesidad de aportar mayor investigación, sobre todo en el ámbito educativo (Lodi, et al., 2022). Esto puede deberse a que el auge en la implementación de las prácticas ha superado a la investigación, creando una brecha entre la investigación y su práctica (Dhaliwal, Sarkar & Singh, 2021), otras razones pueden ser que no hay suficientes investigaciones evidenciando los efectos de estas prácticas en los estudiantes y en el entorno educativo o que aún no se ha establecido el sistema estándar de medición después de la implementación (Ascorra et al., 2020; Taylor & Bailey, 2021). Todo ello genera dudas e incertidumbres sobre su efectividad y pertinencia en el campo de la educación y en especial en entornos de conflictos armados.

Algunos autores sostienen que las prácticas restaurativas puedan lograr cambios en las escuelas impactando en la disciplina, en el comportamiento de los estudiantes, en la mejora de las relaciones y, en general, en el contexto escolar, si se logra mantener un buen ambiente en aspectos fundamentales como: el psicológico, el cognitivo, el social, el familiar y el cultural (Lustick, 2017; Hobson et al., 2022; Steward et al., 2022). En este principio se sustenta la presente investigación. Por ello se considera el compromiso estudiantil como un elemento clave para entender y evaluar las prácticas restaurativas en un entorno educativo afectado por el conflicto armado, teniendo en cuenta que el compromiso escolar es un conjunto de múltiples factores personales y contextuales que

recoge aspectos del proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes como, por ejemplo: comportamentales, afectivos, cognitivos, motivacionales, del sentido de pertenencia y de la sensación de seguridad (Skinner et al., 2008; Alrashidi, Phan & Ngu, 2016; Miranda-Zapata et al., 2018; Lawson & Lawson, 2013).

Con toda esta argumentación llegamos a la formulación del problema de investigación, objetivo general y los específicos:

*Cómo las prácticas restaurativas tienen un impacto en el compromiso estudiantil de las escuelas públicas afectadas por el contexto de conflicto armado en Cali?*

## **1.4 Objetivo general:**

Analizar el impacto las prácticas restaurativas sobre el compromiso psicológico y cognitivo en el estudiandato de secundaria en las instituciones educativas públicas de Cali afectadas por el contexto de conflicto armado.

### **1.4.1 Objetivos específicos:**

*1.4.1.1 Analizar la percepción estudiantil sobre la relación profesorado-estudiante (RPE)*

*1.4.1.2 Determinar la visión de los/las estudiantes sobre compromiso familiar para el aprendizaje (AFA).*

*1.4.1.3 Describir la apreciación estudiantil en el apoyo entre pares (APA) para el aprendizaje*

*1.4.1.4 Identificar las aspiraciones y objetivos futuros (AOF) del alumnado de secundaria*

*1.4.1.5 Determinar los elementos que inciden en el control y pertinencia del trabajo escolar (CPTE).*

*1.4.1.6 Explicar la motivación extrínseca en los estudiantes de secundaria de Cali (ME).*

## **Capítulo 2.**

### **Prácticas restaurativas y compromiso escolar en el contexto educativo internacional**



**Fuente: Documental 'El Testigo' de Jesús Abad Colorado - 2018**

## 2.1 Introducción

En este capítulo se construye la respectiva fundamentación teórico-conceptual. A partir de aspectos directamente relacionados con el problema de investigación. Abordaremos temas tales como: la justicia restaurativa, las prácticas restaurativas, el compromiso estudiantil y la construcción de paz. Asimismo, conceptos claves como: conflictos, violencias y convivencia, todo ello para tener un panorama más detallado y hacer la investigación más comprensible. Igualmente trabajaremos algunas de las problemáticas relacionadas con la implementación de estos temas en los contextos educativos afectados por conflictos armados. Además, se presentarán antecedentes a nivel internacional sobre el origen de las prácticas restaurativas, sus lineamientos legales y pedagógicos en el proceso de implementación en los entornos escolares internacionales, de igual modo con el compromiso estudiantil. Para esto se presentarán diferentes casos y experiencias de varios países.

## 2.2 Marco normativo-legal internacional de las prácticas restaurativas

Dentro de los aspectos más relevantes cuando se alude a las prácticas restaurativas, vistas y aplicadas dentro del contexto escolar, encontramos el marco normativo-legal internacional. El cual hace referencia al conjunto de normas, leyes, declaraciones, pactos, que dan forma y sustento a su aplicabilidad en el campo práctico, convirtiéndose así en el marco de referencia para todos. En este sentido, trabajaremos las normativas emitidas en este orden y que son más relevantes, porque están asociadas con la niñez, la educación y la justicia, por ende, relacionadas con nuestro tema de investigación. En el ámbito internacional, aunque se menciona diferentes lineamientos, hemos seleccionado *ocho* que se destacan, porque se relacionan directamente con la implementación en el entorno educativo (Rea-Rubiano & Saldarriaga, 2023), los cuales mencionamos a continuación:

En *primer* lugar, la Declaración de Ginebra 1924, donde se reconoce por primera vez a nivel internacional los derechos específicos de los niños. La declaración estableció 5 principios fundamentales: derecho al desarrollo, a la protección, a la prioridad, a la no discriminación y a crecer en un ambiente de amor y comprensión (Sociedad de Naciones, 1924). Este sería un punto de inflexión para el trabajo por la niñez.

*Segundo*, la Declaración Internacional de los Derechos Humanos de 1948, en la que se hace referencia al deber de comportamiento fraternal entre los seres humanos (Artículo 1); el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona (Artículo 3); el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica (Artículo 6); la igualdad ante la ley y el derecho a la protección por parte de esta (Artículo 7).

De igual modo, el derecho a ser escuchado en condiciones de igualdad en lo concerniente a la determinación de derechos y obligaciones (Artículo 10); el derecho de los niños a la protección social (Artículo 25, Numeral 2); y el objeto de la educación, relacionado con el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto hacia los derechos humanos y las libertades fundamentales (Artículo 26, Numeral 2) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). Estos aspectos son el fundamento para la implementación de un proceso de práctica restaurativa en el contexto escolar, pues reconoce al niño como sujeto de derechos.

En *tercer* lugar, se halla la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. En esta publicación, sobresale la mención realizada acerca del desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social del niño desde principios como la libertad y dignidad. Además de lo atinente a la prevalencia del denominado interés superior del niño (Principio 2); el derecho a la educación del niño y la contribución de este al desarrollo de aptitudes, del juicio individual, de la responsabilidad moral y social y la vinculación en la sociedad como miembro útil y activo (Principio 7); la protección del niño frente a cualquier forma de abandono, crueldad y explotación (Principio 9); la protección del niño contra acciones relacionadas con la discriminación racial, religiosa, entre otras, al igual que la responsabilidad de la educación en la formación del niño desde la comprensión, la tolerancia, la amistad, la paz, la fraternidad y el servicio a los demás (Principio 10) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959). Aspectos que se pueden promover o agenciar en y desde el enfoque restaurativo escolar.

En *cuarto* término, aparece el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, en el que se plantea la adopción de medidas especiales de protección y asistencia en beneficio de los niños y adolescentes sin discriminación alguna y en contra de explotaciones de carácter económico y social (Artículo 10, Numeral 3). De igual modo, la búsqueda del sano desarrollo de los niños (Artículo 12, Literal a) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966). Propósitos en los que las instituciones educativas pueden realizar sus aportes respectivos desde una gestión adecuada de la convivencia, disciplina y conflictos a partir de medidas y acciones como podría ser la incorporación de la justicia restaurativa escolar.

*Quinto*, se resalta el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, documento en el cual, se señalan aspectos de suma relevancia tales como: el derecho a la vida como inherente a la persona humana y la protección que de este debe hacer la ley (Artículo 6, Numeral 1); el no sometimiento de ninguna persona a torturas, penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (Artículo 7); el derecho a la libertad y a la seguridad personal de todo individuo (Artículo 9); la igualdad de todas las personas ante la ley y el derecho que tienen a ser escuchadas (Artículo 14); el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica (Artículo 16); el derecho a la protección por parte de la ley frente a ataques ilegales que afecten la honra y reputación de la persona (Artículo 17, Numeral 2); el derecho a la libertad de expresión (Artículo 19, Numeral 2); la protección del niño por parte de la familia, sociedad y Estado sin ningún tipo de discriminación (Artículo 24, Numeral 1) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966\*). Los anteriores artículos, se constituyen en objetivos en los que la escuela puede aportar desde la promoción de formas alternativas o diferentes a las tradicionalmente empleadas en las prácticas de la convivencia.

*Sexto*, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, este tratado subraya la importancia de proteger los derechos de los niños. En los artículos 12, 19, 28 y 29 enfatiza en el derecho a ser escuchado, protegido, a recibir educación que fomente la paz y el respeto, la dignidad y la resolución de los conflictos de manera no violenta (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

*Séptimo*, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 2015. Planteados por la Organización de las Naciones Unidas, como parte de la Agenda 2030, para el desarrollo sostenible. Propone en el objetivo 4 una Educación de Calidad y en el Objetivo 16 propone La Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). El numeral seis y siete, toman relevancia para nuestra investigación, ya que coinciden con nuestros objetivos y son aplicables a los contextos de guerra.

Por último, octavo, las Recomendaciones de la UNESCO, sobre la Educación para la paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible 2019. Promueven un enfoque educativo basado en los derechos humanos, haciendo hincapié en los principios de justicia restaurativa, la no violencia y la resolución de conflictos en las escuelas (UNESCO, 2023). Como se puede observar en este breve recorrido cronológico, desde la declaración de Ginebra (1924), hasta las recomendaciones de la UNESCO (2023), se han cimentado los principios fundamentales para la protección y el desarrollo integral de la infancia, destacando derechos como el acceso a la educación, la protección contra la discriminación y la promoción de un entorno de amor, comprensión y paz. Estos valores

proporcionan una sólida base para la implementación de las prácticas restaurativas en el ámbito escolar, promoviendo una convivencia más justa, inclusiva y orientada al desarrollo sostenible. Ahora bien, después de tener este referente normativo, podemos relacionarlo con el rol de la justicia en las prácticas restaurativas, como veremos en el siguiente apartado.

## 2.3 De la justicia a la práctica restaurativa

Se considera pertinente hablar de *justicia*, sus formas o modelos y de la relación que establece con las prácticas restaurativas en un sistema democrático, como lo mencionamos en el capítulo uno. Según define Rawls (1999, p.157)

*“justicia como un sistema en el que se garantice la libertad y la igualdad de oportunidades para todos los individuos en el marco de una sociedad pluralista, es decir una finalidad moral, entre el individuo y el estado, en la que el hombre debe mediar para poder tener acceso a ella”.*

Por esta razón, se hizo evidente la necesidad de crear un sistema de disposiciones o normas jurídicas que rijan las interacciones sociales. En este sentido, el derecho se equipara a la ley, al ordenamiento jurídico, a la norma legal o al conjunto total de leyes que constituyen un sistema legal.

Así, la justicia se origina en el individuo. Para Rawls, la sociedad muestra una preocupación significativa por la formación de niños y jóvenes, enfocándose en el rol que desempeñarán como futuros ciudadanos. Esto demanda una gran responsabilidad de la educación en el ejercicio de esa ciudadanía. Es en este punto donde resultan esenciales aspectos como "la formación en virtudes de la cooperación política, por ejemplo, la tolerancia, el respeto mutuo, el civismo y el sentido de justicia" (Rawls, 1999, p.157). Es decir que la educación debe garantizar las herramientas para que los niños, niñas y adolescentes, se formen como ciudadanos, legitimen el sistema de justicia y al mismo tiempo se garantice el diálogo constructivo, el cumplimiento de las leyes justas y de la democracia.

Partiendo de esta idea de Rawls, la escuela funciona como una pequeña sociedad, que requiere un sistema claro de normas, que identifique su fortaleza y debilidad, que los reconozca a todos los estudiantes a pesar de las diferencias y que les permita interactuar entre ellos, la comunidad y las normas. De esta forma potencializar a estos futuros ciudadanos y que se reconozcan ante la justicia, ante el modelo de convivencia,

en otras palabras, ante el reglamento escolar. Como miembros de una comunidad, que creen una identidad, especialmente los individuos en las escuelas víctimas de la guerra, donde estos principios se desdibujan. Esta intención requiere el apoyo de un sistema de justicia que permita confluir todos estos valores.

Por ello, seguidamente mencionaremos seis modelos y su principal interés, para posteriormente explicar porque se eligió la justicia restaurativa, como el modelo que más se adecuaba a nuestros intereses.

En el caso del sistema de *justicia retributiva*, “*el interés se centra en asegurarnos de aplicar un castigo al ofensor acorde con la pena tasada con anterioridad a la comisión de la conducta ilícita*” (sentencia c-979/2005, p. 180). De acuerdo con Zehr (2010, p. 21):

*“justicia legal o penal, es responsabilizar a los ofensores, lo que implica asegurarse de que éstos reciban el castigo que merecen. Hay muy poco en este proceso que motive a los ofensores a comprender las consecuencias de sus acciones o a desarrollar empatía hacia las víctimas”.*

Para el caso de la justicia *distributiva*, esta plantea darle a cada individuo lo que le corresponde según su falta y de acuerdo con la justicia e igualdad en los derechos (Rawls, 1999). Para la Justicia *comutativa*, es la que comúnmente encontramos en los códigos civiles, proponiendo la idea de doy para recibir y exigiendo reciprocidad (García, 2015). Por otro lado, “*El principio de justicia compensatoria afirma que las desigualdades inmerecidas requieren una compensación; habrán de ser compensadas de algún modo*” (Spiegelberg, 1944, p. 103). Para el caso de “*la justicia restaurativa, tiene un especial interés por aquellas necesidades de las víctimas que no son atendidas adecuadamente por el sistema de justicia penal o cualquier otra*” (Zehr, 2010, p.19).

Como podemos observar, las anteriores descripciones se centran mayoritariamente en las conductas ilícitas de los individuos y en el castigo, como una herramienta para aplicar justicia (Foucault, 2002). Pero teniendo en cuenta que nuestro principal entorno es la escuela y que observando en términos generales los modelos de justicia que ha predominado durante mucho tiempo en el entorno educativo, no ha sido diferente al de centrarse en las conductas de los individuos, sobre todo punibles y en la forma de castigarlas, como un dispositivo de control, como lo manifiesta Foucault, en su libro *vigilar y castigar* (Foucault, 2002).

Por otra parte, está el reconocimiento que hace el docente al impacto que tiene el castigo en la formación pedagógica de los/las estudiantes y, sobre todo, en los procesos de

convivencia escolar. Sin dejar de lado que las escuelas deben ser centros de reflexión y formación, más que para juzgar conductas y aplicar una pena. Además, “*la creencia de que el castigo como base para el cambio del comportamiento de los individuos y de base para las políticas de disciplina educativas, no tiene evidencias suficientes*” (Costello et al., 2019, p.70), por el contrario los impactos solo se produce un cambio superficial en los individuos infractores, genera poca empatía entre la víctima y el infractor/a, no hay una interiorización para el cambio, se produce poca conexión del ofensor/a hacia los que aplican el castigo y la comunidad, creando guetos de los castigados, produce sentimientos de venganza y enajenación y etiqueta a los/las victimarios.

En este sentido la propuesta es la de hacer una reflexión a partir de la noción de justicia, de los tipos de justicia que mencionamos y del contexto en que se desarrolla el estudio, que nos lleva a pensar que el modelo más adecuado para nuestro trabajo es la justicia restaurativa, en especial sus prácticas restaurativas, como se irá explicando a lo largo de este capítulo. De este modo, para conocer un poco sobre la historia de la justicia restaurativa, podemos remontarnos a las tradiciones de los pueblos aborígenes, en países en Canadá, Australia y Nueva Zelanda. En esta línea ya se pueden ver algunas connotaciones del término (Schmitz, 2020):

“*En estos pueblos la aplicación de justicia, así como la resolución de conflictos eran de interés comunitario, de forma que, cuando uno de los miembros del grupo cometía una infracción al orden establecido, se utilizaban prácticas de diálogo y sanación, ofreciendo un espacio de encuentro a todos los relacionados con el hecho para que tomen parte como sujetos actores en la solución del conflicto. De esta forma, las enseñanzas y tradiciones tribales sintetizan la aplicación de la justicia restaurativa, otorgándole una dimensión cultural y abarcadora: no se centra solamente en el hecho, sino en los daños y las relaciones*” (p. 20).

De acuerdo con otros teóricos manifiestan que el término fue acuñado por el psicólogo Eglash (1958), “*en el marco de sus trabajos de rehabilitación con población carcelaria*” (Van Ness & Heetderks Strong, 2022, p. 21-22). De otra parte, se encuentran unos primeros testimonios dentro del campo jurídico donde se le atribuye al criminólogo menonita Zehr, debido a unos “*escritos pioneros en la década de los 70s*” (Patiño & Ruiz Gutiérrez, 2015, p. 240). Sin embargo, la justicia restaurativa también se asocia a la justicia comunitaria (Schmitz, 2020) y a la justicia transicional como se puede observar en “*Entre el perdón y el paredón: preguntas y dilemas de justicia transicional*” (Rettberg,

2005, p.2) donde se propone la idea de sustituir la visión persistente y tradicional del castigo o retribución de los sistemas contemporáneos de justicia. Por una visión conceptual que rescata la importancia que tiene para la sociedad la reconstrucción de las relaciones entre víctima y victimario (Sentencia c-979/2005, p. 10). De esta manera la Sentencia lo describe:

*“El centro de gravedad del derecho penal ya no lo constituirá el acto delictivo y el infractor, sino que involucraría una especial consideración a la víctima y al daño que le fue inferido”* (p.05).

*“Aunque su planteamiento aparece asociado a movimientos conceptuales que involucran una crítica al carácter represivo y retributivo del derecho penal, y a la patente ineficacia del sistema, sus fuentes menos inmediatas se encuentran en teorías y procesos de contenidos diversos que transitan por lo religioso, lo cultural y lo ético”* (Íbid, p. 10).

Como consecuencia de estos movimientos, el sistema de justicia tradicional reaccionó frente al fenómeno de la criminalidad y como respuesta se vió abocado a diversificar las finalidades del propio modelo. Esto se debió, en parte, a las múltiples fallas y tensiones que plantea en la actualidad los sistemas penales o de justicia retributiva y que, sin duda, han dado lugar a un significativo auge de nuevos enfoques de justicia orientados a enfrentar las inequidades que entrañan tales situaciones. Por ejemplo, podemos ver que para la justicia colombiana (Sentencia c-979/05 de la Corte Constitucional Colombiana, 2005):

*“Debe estar orientada a la satisfacción de los intereses de las víctimas (reconocer su sufrimiento, repararle el daño inferido y restaurarla en su dignidad), al restablecimiento de la paz social y a la reincorporación del infractor a la comunidad a fin de restablecer los lazos sociales quebrantados por el delito, replanteando el concepto de castigo retributivo que resulta insuficiente para el restablecimiento de la convivencia social pacífica”* (p. 05).

Esta visión fue poco a poco implantada igualmente en los sistemas de convivencia escolares de varios países, pasando de lo punitivo a lo restaurativo, conforme al modelo de justicia de restauración. Como podemos observar, existen distintas definiciones de justicia restaurativa, dependiendo del autor, la institución o incluso el campo que lo aborde. Además, el término de justicia restaurativa, puede tener diversas formas de denominación, como veremos a continuación.

Existen varias terminologías para la justicia restaurativa, que varían según el ámbito de aplicación. De este modo, se emplea “justicia restaurativa” en justicia penal (Zehr, 2010); empoderamiento cuando nos referimos a trabajo social; en el sector educativo, se usan

"disciplina positiva" o "aulas que responden"; y en el desarrollo organizacional, se opta por términos como "gestión horizontal" (Íbid, 2010). A pesar de estas diferencias de nombres, todas estas expresiones se asocian a una visión similar sobre las personas, sus requerimientos y lo que las motiva. No obstante, en todos estos campos, la implementación de esta nueva manera de pensar y de estas prácticas innovadoras progresan de forma muy limitada.

Según Zehr (2010, p.18) y de acuerdo con lo anteriormente dicho, la justicia restaurativa se plantea un objetivo general y es el de que *"se centra en las necesidades y roles de las víctimas, ofensores y sus comunidades"*, de allí donde está su enfoque humanístico y psicológico. Asimismo, la justicia restaurativa se plantea como una ética frente al tratamiento del conflicto (Guía metodológica para la implementación del programa de justicia juvenil restaurativa. Ministerio de Justicia y del Derecho, Organización Internacional para las Migraciones, 2018, p. 28). Incluso reconocer un tema central que es el respeto por la dignidad de todos los participantes. De esta manera encontramos que, *"la Justicia Restaurativa es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente"* (Zehr, 2010, p. 45). De acuerdo con, Lodi et al. (2022, p.2), consideran que la justicia restaurativa es un sistema que *"actúa cuestionando los supuestos del sistema judicial sin negarlos"*. Por otro lado, se plantean, además, las relaciones sociales en términos restaurativos coincidiendo con una sentencia de la justicia colombiana (Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia, 2018):

*"la justicia restaurativa promueve la consideración concreta del delincuente, y también de la víctima; esto es, mira al sujeto dentro de las relaciones sociales específicas en las cuales se encuentra, en su contexto cultural y comunitario, tomando en consideración todas las relaciones sociales que se ven afectadas por el delito"* (p. 27)

De forma más específica *"se relaciona con el papel de las posibles víctimas"* (Uprimny et al., 2005, p. 224). Demostrando que las víctimas verdaderas tienen necesidades específicas. Para contextualizar en el orden internacional, se utiliza la definición que proviene directamente del Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia (2018):

*"justicia restaurativa, constituye un componente fundamental de la política de prevención del delito en los ámbitos de prevención secundaria, es decir, aquella dirigida a la población en riesgo de vinculación al delito y terciaria, comprendida como prevención de la reincidencia. Como componente de la política de prevención del delito, el sistema contribuye a mitigar factores de riesgo como la cultura de la violencia, la violencia juvenil,*

*la violencia escolar, la deserción escolar ligada a los conflictos escolares, la resolución inadecuada de los conflictos, entre otros, que tienen carácter criminógeno" (p. 5).*

Después de este breve recorrido por la historia del concepto y de los enfoques restaurativos, que nos permite sentar posición frente a los fundamentos de este modelo de justicia, pasaremos a centrarnos en la aplicabilidad y en todo el debate conceptual. Así, los fundamentos más reconocidos a nivel internacional son los llamados tres pilares, sobre los cuales se apoya la justicia restaurativa Zehr (2010, p.1):

*Primer pilar: Atención a los daños y a las necesidades, centrando la atención no en el concepto punitivo, sino en el daño sufrido por las víctimas.*

*Segundo pilar: las obligaciones, destacando la responsabilidad activa del ofensor y en la responsabilidad de aceptar las obligaciones con la víctima y la sociedad.*

*Tercer pilar: el compromiso o la participación, los miembros de la comunidad y ofensores comparten sus experiencias para construir medidas e intereses para hacer enmiendas, aprender y crecer.*

Conforme a lo propuesto por Maslow (1943), se describe la transición del individuo desde las necesidades básicas (como la salud, la alimentación y el sexo) hacia las necesidades superiores. Es decir, se pasa de un estado de carencia a un estado de desarrollo que él denominó "autorrealización" (Rodríguez, 2016, p. 3). Estos pilares funcionaran como un vehículo para llegar al estado de autorrealización cubriendo las necesidades superiores, que los estudiantes pueden presentar en el contexto de las escuelas sobre todo aquellas afectadas por los conflictos armados. Por ello, mencionaremos las necesidades básicas del individuo en el contexto restaurativo:

### **Necesidades**

Normalmente hay cuatro tipos de necesidades que suelen quedar desatendidas para las víctimas entre ellas (Zehr, 2010: p. 19-20):

1. *Información: Está se relaciona con las preguntas de la víctima ¿Porque sucedió?, ¿Qué sucedió con posterioridad a la ofensa?, entre otras que generalmente es necesario tener acceso directo indirecto a los ofensores que poseen dicha información.*
2. *Narración de los hechos: Está se relacionan con la posibilidad de que la víctima cuenta o narre lo que le sucedió, hace parte del proceso de recuperación de la víctima y es terapéutico.*

3. *Control: Esto se relaciona con que la víctima en algunas situaciones siente que pierde el control de su vida tras el hecho ocurrido y una forma de recuperarlo es participando en el proceso judicial, es importante para que la víctima recupere el sentido de su vida.*
4. *Restitución o reivindicación: La restitución está relacionada con la forma con que el ofensor trata de reparar el daño causado ya sea parcial o total, La reivindicación está relacionada con la forma de satisfacer una necesidad básica, cuándo sufrimos una injusticia, es decir “quedar a mano” o llevado a al plano de las emociones “el perdón”.*

Estos cuatro momentos, nos permitirán conocer los intereses del individuo, para tener un punto de partida frente al proceso restaurativo. Por otro lado, también encontramos los roles de los posibles afectados, destacando el papel del ofensor o victimario. En la justicia restaurativa, el ofensor tiene una participación activa, es decir, implica que haya una motivación para que el ofensor comprenda las consecuencias de sus acciones y desarrolle empatía hacia las víctimas. Que el ofensor piense también en las necesidades de la víctima y de la comunidad afectada, esto se logra con acciones concretas frente a sus responsabilidades, en otras palabras, no pensar solo en el castigo. Además, debemos reconocer que el ofensor tiene sus propias necesidades y estas deben ser atendidas normalmente, entre ellas (Zehr, 2010: p. 21-23):

1. *Responsabilidad activa (reparar los daños ocasionados, fomentar la empatía y la responsabilidad y transformar la vergüenza)*
2. *Motivación para una transformación personal que incluya (la sanidad de heridas de su pasado que contribuyeron a su conducta delictiva actual, oportunidades para el tratamiento de sus, adicciones y/u otros problemas, y el fortalecimiento de sus habilidades y destrezas personales).*
3. *Motivación y apoyo para reintegrarse a la comunidad.*
4. *Reclusión temporal o permanente para algunos de ellos.*

Este rol de victimario nos muestra lo importante que es tener en cuenta a todas las partes del proceso restaurativo. Pues como veremos también la comunidad tiene sus propias necesidades ya sea a consecuencia del crimen o del rol que debe asumir por el impacto del daño causado, en muchos casos la comunidad es la segunda víctima, incluso también es posible que la comunidad haga parte de la responsabilidad en los procesos de los ofensores. Estos procesos de participación fortalecen a las comunidades.

Normalmente hay algunas necesidades que suelen quedar desatendidas para las comunidades por parte de la justicia entre ellas (Íbid, p. 24):

1. *Atención a sus necesidades como víctimas.*
2. *Oportunidades para desarrollar un sentido de comunidad y responsabilidad de los unos por los otros.*
3. *Motivación para asumir sus responsabilidades en pro del bienestar de todos sus miembros, incluidas las víctimas y los ofensores, y fomentar las condiciones para crear y sostener comunidades sanas.*

En conclusión, la justicia restaurativa se centra más su interés en el componente de las relaciones humanas a diferencia de los intereses de los sistemas de justicia habituales, que se centran en el control social (Foucault, 2002). Después de desarrollar los pilares de la justicia nos centrarnos en analizar las relaciones entre los diferentes participantes; los estudiantes, los profesores, la familia, la comunidad y las prácticas restaurativas. Para lograr este objetivo, se propone una serie de reflexiones sobre diferentes relaciones que se establecen en el contexto escolar como, por ejemplo:

Las que buscan reforzar las buenas conductas entre los individuos con los que convivimos, por eso “*el discurso de aquel que es ajeno a nuestro contexto no tiene mucho impacto porque no tenemos relación alguna con él, pensemos en un/a juez, en un policía, en un administrador de justicia solo por mencionar unos casos*” (Braithwaite, 1989, p. 82). Asimismo, con el quehacer pedagógico docente, en cuanto a su relación con la convivencia. Pues las prácticas restaurativas poseen elementos que pueden ayudar en los procesos de convivencia, académicos y, claro, transformar las conductas de sus estudiantes. Para que se vea una oportunidad en el entorno escolar, como adecuada.

Braithwaite (1989) plantea una perspectiva sobre las relaciones y la comunidad que es diferente. En lugar de situar la cuestión criminológica habitual de “*¿Por qué la gente comete un crimen?*”, él formula la pregunta: “*¿Por qué la mayoría de la gente hace lo correcto la mayor parte del tiempo?*” (Íbid, p. 82). Esta misma interrogante podría aplicarse a nuestros estudiantes: *¿por qué la mayoría de ellos se comportan adecuadamente en la escuela la mayor parte del tiempo?*

De acuerdo con Tomkins (2014), la relación con la salud emocional que es “*la que establece que los individuos están en su mejor condición cuando maximizan el afecto positivo, minimizan el afecto negativo, expresan sentimientos con libertad y hacen estas*

*tres cosas lo más que se pueda.*" (Íbid, p. 81), estas estrategias se pueden usar en diferentes situaciones de la vida cotidiana, como las ocurridas en las escuelas. Otra relación es la que se establece entre "reconocer al estudiante (ofensor/a) y las estrategias para su reincorporación, como dice Braithwaite, "tenemos que separar el acto de quien comete el acto" (Íbid, p. 71), es decir hay que separar el delito de la persona, "rechazar firmemente la conducta, pero no rechazar la persona" (Íbid, p.72), esta idea debe tomarse en contexto de lo contrario podría mal interpretarse y perderse el proceso.

Un ejemplo de no tener en cuenta estas relaciones podría ser; el efecto del castigo es que pone al ofensor como víctima, lo cual no le permite entender claramente su rol en los procesos restaurativos, por ende, no pueden desarrollar empatía por las verdaderas víctimas. Por eso pedir disculpas no es en algunos casos un acto sincero, convirtiéndose en actores pasivos que no responden por sus actos. Es irónico que el castigo y la permisividad sean tan parecidas, en cuanto que no permiten involucrar a los victimarios de forma activa generando una sensación de impunidad (Costello et al., 2019). Las prácticas restaurativas, nos permiten llevar al campo de acción, es decir a las escuelas, toda la estructura conceptual de la justicia restaurativa para poder desarrollar la implementación, aplicación y posterior ejecución en el contexto educativo. Permitiendo la interacción entre los valores fundamentales de la justicia y los principios de la educación, resaltando y transformando las habilidades sociales de los estudiantes sobre todo en contextos adversos.

A continuación, se describirán los tipos de enfoque y estrategias más comunes en las prácticas restaurativas en el siguiente subtítulo, este sería un escalón más para ir cerrando el primer tema de central del marco teórico.

## 2.4 Prácticas restaurativas

En este apartado encontraremos una introducción al tema de las prácticas restaurativas, presentaremos un protocolo que los/las investigadores/as proponen para las prácticas en el entorno escolar, mencionaremos los tipos de prácticas más comunes y daremos algunos ejemplos de estos. Si bien la *justicia restaurativa* es el marco de referencia, el enfoque restaurativo sería el camino, las prácticas vendrían siendo el vehículo en el cual nos vamos a movilizar para llegar a las "prácticas restaurativas escolares" (Wachtel, 2016, p.45).

Para comprender porque las prácticas restaurativas se presentan como un modelo alternativo en los contextos educativos, sobre todo en aquellos afectados por el conflicto armado es necesario remitirse a algunos de sus antecedentes históricos. Un ejemplo de esto puede ser que históricamente algunas de las culturas en su búsqueda para enfrentar el delito, han coincidido casi tácitamente, en que el delito es una afectación a la comunidad y debe ser enmendada. Para ello podemos ver en varios vocablos que, en diferentes lenguas, recogen un concepto más o menos parecido: en hebreo shalom, navajo hozho, maorí whakapapa, africano bantú Ubuntu, sanskrit ahimsa, aimara suma qamaña, árabe sulh o zulu ukubuyisana (Zehr, 2010). Proponiendo como idea general hacer un proceso para restaurar el estado natural de las cosas.

Otro ejemplo, puede ser el que tradicionalmente, los pueblos antiguos tenían prácticas que coincidían con los principios ya mencionados (Murillo, 2023):

*“Para el sistema legal de ciertas comunidades indígenas precolombinas y de algunas civilizaciones antiguas el crimen era considerado una ofensa contra la víctima y su familia, por lo cual se prioriza la reparación del daño, bien para que el ofensor trabajara durante un tiempo para la familia de la víctima, bien para que devolviera lo robado o restituyera económicaamente a la víctima y su familia”* (p. 8).

Lo que nos hace pensar que el sistema restaurativo no solo está presente en la palabra y en las prácticas culturales de las sociedades antiguas, sino que es una búsqueda constante del individuo, incluso en la actualidad. Como lo dice Wachtel (2016), para ello, se consolida:

*“la hipótesis fundamental y sumamente sencilla: en las prácticas restaurativas los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen mayor probabilidad de realizar cambios positivos en su comportamiento cuando las personas en autoridad hacen cosas “con” ellos, en lugar de “contra” ellos o “para” ellos”* (p. 03).

Coinciendo con Costello et al. (2019), cuando se habla de las prácticas restaurativas escolares:

*“como estrategias en el manejo de la disciplina y la implementación de cambios en la escuela, lo que ayudará a los docentes y a los estudiantes a mejorar sus relaciones, comportamientos y decoro, lo cual impactará positivamente su rendimiento académico. A final de cuentas, ser restaurativo requiere ser creativo en su relación frente a situaciones que surgen en el aula y en la escuela”* (p. 9).

Estas prácticas restaurativas escolares son una guía que presenta un protocolo minuciosamente estructurado según los tipos de casos, desarrollado por fases,

definiendo para cada una de ellas los actores principales implicados y las tareas a realizar. Además, destaca la importancia del recurso humano y la configuración de los equipos para la implementación del programa restaurativo tanto en el ámbito penal juvenil como en el escolar. A su vez es necesario reconocer que para que las prácticas restaurativas funcionen se debe orientar el proceso siguiendo unas etapas, entre ellas tenemos: disciplina social, fomento del entendimiento reparación del daño, tipo de reparación y tipologías de las prácticas. Aunque seleccionamos las que se consideraron más relevantes para este trabajo, estas pueden variar en su orden y cantidad según el autor que se aborde. La misma situación aplicaría para las preguntas guías para lograr los objetivos. Aunque estas no funcionan como un paso a paso, da la posibilidad de abordarlo desde cualquiera de ellas y poco a poco pasar por las otras e incluso se pueden omitir algunas preguntas según el proceso se vaya dando.

### *Disciplina Social*

El vivir en sociedad nos obliga a pensar cómo resolver las situaciones que se dan dentro de ella, sean situaciones positivas o negativas, pero es quizás en la segunda, en las negativas, entendidas como los conflictos, donde nos vemos obligados a tomar decisiones más fuertes, aunque se asumen que las leyes y los líderes nos deben guiar y proteger manteniendo el orden, mediando en estas situaciones de conflicto.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario pensar que una escuela también necesita reglas, normas para poder funcionar y líderes que hacen posible que el sistema funcione, esa autoridad clásicamente ha sido asignada al sistema punitivo, fuerte y castigador, en este modelo cualquier respuesta contraria es considerada permisiva, de acuerdo con el planteamiento de Wachtel (2016) lo que él denomina “*Espectro Punitivo Permisivo*”, es visto como los extremos de la situación (o es blanco o es negro) no existe un punto medio. Por tal motivo las decisiones están basadas en mecanismos sencillos como si fuera una tabla de equivalencias o fórmulas ya preestablecida, a tal falta tal castigo y entre mayor sea la falta, mayor será el castigo (Costello et al., 2019, p. 55).

Este contexto permite representar las prácticas disciplinares a través de la “Ventana de la Disciplina Social”, una conjugación lógico-matemática de posibilidades, mostrándonos cuatro combinaciones (Íbid, p. 56):

1. *Alto nivel de control con bajo nivel de apoyo es punitivo.*
2. *Alto nivel de apoyo con bajo nivel de control es permisivo.*

*Estas dos combinaciones reflejan las actuales decisiones simplistas definidas por el Espectro Punitivo -Permisivo.*

3. *Bajo nivel de control y bajo nivel de apoyo. En este caso se identifican las escuelas donde el comportamiento no tiene control alguno y los adultos han renunciado a su autoridad y responsabilidad.*
4. *Alto nivel de control y un alto nivel de apoyo.*

Esta es la decisión crítica que está ausente en el espectro punitivo - permisivo. Aquí es donde los que tienen autoridad ejercen su control rehusando aceptar la conducta inapropiada, pero lo hacen de manera amable y con apoyo. Esto es lo que llamamos una respuesta “restaurativa” (Íbid, p. 57):

*“La ventana de la disciplina social sugiere que educadores o personas en posición de autoridad pueden tomar lo mejor de los dos ejes y lograr altos niveles de apoyo con altos niveles de expectativa y responsabilidad. La idea es apoyar a los estudiantes y hacerlos participar en buscar maneras de enfrentar su comportamiento negativo. Al hacer participar a los jóvenes podemos hacerlos responsables de una manera activa. Entonces estamos haciendo cosas con ellos. Pero cuando simplemente los castigamos, estamos haciendo cosas en contra de ellos”.*

Esta apreciación nos permite entender desde la lógica restaurativa la importancia de que los jóvenes trabajen y participen en sus procesos de aprendizaje sobre su comportamiento, conductas desde otra perspectiva. Otros aspectos a tener en cuenta son, que cuánto más participen los estudiantes más restaurativo es el proceso y genera menor carga para el encargado de la disciplina, que seguramente si preguntamos al estudiante por cómo resolver el problema nos dirá, *“Profesor, no es más fácil si me castiga y ya?”*, lo cual es un indicativo de que magnifica la dificultad del problema que ha generado y entenderá que la responsabilidad no es del profesor, si no suya, comprendiendo que lo debe enfatizar son las relaciones y la comunidad afectada; si no llegamos a este punto se debe repetir cuantas veces sea necesario el proceso restaurativo (Wachtel, 2016).

### *Fomentando el entendimiento*

En este punto se expondrán algunas ideas que se deben considerar en las prácticas restaurativas, para obtener mejores resultados. Primero los estudiantes no siempre son conscientes de los efectos y daños causados por sus acciones, por ello es un deber del profesorado formar a sus estudiantes para que entiendan las

consecuencias de su actuar, tanto para los/las niños/as en la primaria como en el bachillerato (Parker & .2021).

De esta forma tomar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje, para todos, dando la posibilidad de que el estudiante ofensor escuche directamente al estudiante víctima, es cuando el victimario logra darse cuenta del daño que ha causado. Para ello las prácticas restaurativas ofrecen mecanismos formales e informales. Estos mecanismos deben ser supervisados porque cabe la posibilidad de que los/las estudiantes se encuentren en la escuela o en otro espacio o fuera de ella, con resultados que pueden ser muy negativos, cuando se podían tomar medidas desde un primer momento en la institución educativa (Costello et al., 2019).

### *Reparación del daño*

Para las prácticas escolares un elemento primordial es la idea de cómo enmendar el daño causado (Zehr, 2010). En el contexto educativo pensar en cómo se debe proceder cuando un estudiante rompe una norma escolar, es tal vez uno de los ejercicios más recurrentes, por parte de profesores, directivos-docentes, personal educativo, incluso por los propios estudiantes. Conduciendo a preguntar en qué es lo relevante, en este caso en particular.

En un primer momento hay entender que la relación entre la conducta de los chicos y la disciplina, atiende una gran variedad de demandas como por ejemplo; qué hacer con el estudiante?, qué castigo se le da?, la oportunidad que pide el estudiante, las necesidades de los padres, lo cual conlleva a un dilema cómo actuar para tratar de resolver todas las demandas posibles y a eso se suma que los chicos deben asumir la responsabilidad de sus actos y se debe crear un ambiente pedagógico alrededor de la situación, lo cual a veces es difícil.

Si por un momento se reflexiona sobre la función social de la escuela y la relación con las normas o reglas escolares, descubrimos como dice Wachtel, citado por Costello et al. (2019, p. 63), que “*La escuela tiene una autoridad legítima... para proteger a las personas de cualquier daño y asegurar un ambiente de aprendizaje funcional y seguro*”. Diferenciándose de la idea tradicional, de que en un primer momento se debe recuperar la autoridad y en un segundo momento imponer nuevamente la norma. Para el caso de la práctica restaurativa, la reparación del daño se clasifica en dos dimensiones:

*Reparación Concreta: Está relacionada con reemplazar o reparar algo tangible ejemplo; entregando algo robado o reparando un objeto dañado.*

*Reparación Simbólica: Está relacionado con las acciones que demuestran sentimientos, reconoce arrepentimiento o restauran la paz y la armonía. Ejemplo una disculpa.*

En algunos casos la reparación puede incluir elementos de las dos categorías reparación concreta y de la reparación simbólica, estas reparaciones deben permitir que los estudiantes (Costello et al., 2019, p. 64):

1. *No vean la reparación como un castigo.*
2. *Entender el proceso de reparación.*
3. *Se sientan motivados durante el proceso de*
4. *Comprendan que hacen parte de un proceso de reparación.*
5. *Puedan opinar sobre el proceso de reparación.*
6. *Acepten la responsabilidad en el proceso de reparación.*

Este sistema de reparación se diferencia del propuesto por Zehr, que se centra en dos momentos: 1. El tratamiento de los daños ocasionados y 2. El tratamiento de las causas de estos daños (2010), marcando énfasis distintos. Sin embargo, por medio de las preguntas podemos ir dirigiendo el proceso sin perder el objetivo. Preguntas que pueden orientar en la reparación (Íbid, p. 70):

1. *¿Qué puedes hacer para reparar esto?*
2. *¿Cómo crees que puedes demostrar lo ocurrido?*
3. *¿Tienes idea de cómo reparar el daño que has causado?*
4. *¿Qué puedes hacer para demostrarles a todos que te sientes mal por lo que hiciste?*
5. *¿Qué puedes hacer para reparar tu falta?*

Respuestas que pueden orientar al docente frente a las dudas del estudiante en el proceso de reparación (Íbid, p.70):

1. *Yo sé que no sabes, pero haz un intento por sugerir algo.*
2. *Si supieras la respuesta, ¿qué dirías?*
3. *¿A quién más le puedes pedir sugerencias?*
4. *Escoge a dos estudiantes que se sentarán contigo hoy a la hora del recreo y pídeles sugerencias. Después del recreo regresa conmigo para decirme sus sugerencias.*
5. *Si fueras yo, ¿qué quisieras que un estudiante hiciera en esta situación?*

Pensar que las prácticas se pueden usar como una fórmula o como un modelo para todos los casos no es apropiado, es allí donde el mediador o quien aplique tiene un papel preponderante en el manejo del proceso, siguiendo las preguntas guías que constituyen la base de la implementación, descubriremos que en el fondo se puede aplicar en una gran variedad de situaciones. Permitiéndonos ir más allá de la visión tradicional de la justicia, ejemplo de ello es el programa de *"atención de las víctimas por parte de la defensa"* qué es un intento de repensar el rol de los abogados que acompañan a los sentenciados a pena de muerte en los Estados Unidos (Zehr, 2010). Por ello se debe formar al personal, pues en cierta medida el resultado depende de su experticia.

Ahora con una mirada más práctica del proceso restaurativo, pasaremos a conocer las estrategias más comunes y sus usos.

#### 2.4.1 Tipologías

Se sostiene que "el propósito de las prácticas restaurativas es fomentar un sentido de comunidad y gestionar los conflictos y las tensiones mediante la reparación del daño y el establecimiento de vínculos". Esta afirmación distingue dos tipos de enfoques: el proactivo (centrado en forjar relaciones y desarrollar la comunidad) y el reactivo (enfocado en reparar el daño y restaurar las relaciones). Las entidades y servicios que implementan prácticas restaurativas suelen emplear el enfoque reactivo; sin embargo, si no construyen previamente un capital social (es decir, una red de relaciones), su éxito tiende a ser menor en comparación con aquellos que adoptan el enfoque proactivo. Esta perspectiva, expresada por Davey (2007) y citada por Schmitz (2020, p.1) lo cual no deja de presentar coincidencias sobre los dos enfoques, proactivo y reactivo (Wachtel, 2016).

Asimismo, se plantea una diferenciación entre procesos comunitarios y restaurativos centrado, básicamente, en el diálogo entre la víctima y el ofensor lo cual no es tan legítimo en el sistema comunitario y expone tres tipos de resultados en el sistema restaurativo que son en su orden resultados completamente restaurativos, principalmente restaurativos o parcialmente restaurativos (Wachtel, 2016). Además, las prácticas, también se pueden clasificar según el nivel de estructuración en *Formales e Informales*. Las prácticas formales son: las reuniones formales, los círculos

restaurativos, reuniones de grupos y por el otro lado están las prácticas no *formales*: la escucha, las preguntas y las declaraciones afectivas y las pequeñas reuniones espontáneas. Ambas clasificaciones tienen en común que pueden emplear los mismos mecanismos y espacios educativos: formales (como la escuela), informales (como charlas) y no formales (como cursos) (Costello et al., 2019).

**Tabla 1. Tipos de prácticas restaurativas**

Tipos	Prácticas	Clases
<b>Formales:</b>  <b>Métodos que demandan una cualificación o preparación anticipada.</b>	Círculos restaurativos Conferencias restaurativas Mediación víctima-ofensor Reuniones de grupos Conferencias restaurativas de grupos familiares Mediaciones formales Paneles de la comunidad: Planes de reparación del daño: <i>Circles of Support and Accountability</i> (COSA): Escuelas restaurativas	Las prácticas <b>proactivas</b> : se utilizan previo a cualquier acto de daño.  Las prácticas <b>reactivas</b> : posterior a cualquier acto de violencia o de daño.
<b>Informales:</b>  <b>Estrategias que pueden aplicarse sin capacitación anterior.</b>	Las declaraciones afectivas Conflictos Escucha activa Reparación rápida Círculos de check-in y check-out: Agradecimientos y reconocimientos Uso del lenguaje positivo Empatía y apoyo emocional Reuniones familiares informales Círculos de Diálogo Reuniones de Resolución de Diálogo restaurativo Conflictos Charlas Informales Círculos de Apoyo entre Pares Preguntas afectivas	

---

Pequeñas reuniones espontáneas  
 Conversaciones restaurativas  
 Resolución informal de conflictos

---

Fuente: Elaboración propia a partir de (Costello et al., 2019)

A continuación, se presenta una tabla donde se pueden apreciar el tipo de prácticas y sus autores.

**Tabla 2. Tipos de prácticas restaurativas, aplicaciones y autores.**

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS	APLICACIÓN	AUTORES Y LIBROS
1 Círculos R.	Reducir las remisiones disciplinarias (incidencias) Reducir las suspensiones Conectarse con la escuela Conectarse con los compañeros Sensación de mayor seguridad  Sensación de bienestar en la escuela Mejor rendimiento académico	1. Ted Wachtel 2. Paul McCold (McCold y Wachtel, 2003) 3. Josef von Eyck. 4. Francesco Algarotti. 5. Georg Wenzeslaus von Knobelsdorff. 6. De Leo Gaetano. 7. Filippo Maratti  8. Dominic Barter.
2 Conferencias R.	  Reducir la exclusión Reducir los incidentes generados por la exclusión Resolver Conflictos Reparar relaciones Satisfacción en los procesos de convivencia	1. Howard Zehr es reconocido como el padre de la justicia restaurativa y ha escrito varios libros influyentes sobre el tema, entre ellos "The Little Book of Restorative Justice" y "Changing Lenses: Restorative Justice for Our Times".  2. Danielle S. Barkdull - es autora de "The Art of Peacemaking: Practical Strategies for Conflict Transformation", que explora cómo la justicia restaurativa puede ser utilizada para abordar conflictos en una variedad de contextos.

		3. Fania Davis - es cofundadora de la organización Restorative Justice for Oakland Youth y es autora de "Restorative Justice: Values, Practices". 4. Martin Wright - es autor de "Transformative Justice: A Vision for Reintegrating Justice and Healing", que argumenta a favor de un enfoque más centrado en el bienestar en el sistema de justicia criminal.
3	Intervenciones JR	Reducir las derivaciones disciplinarias Reducir las suspensiones entre los estudiantes de primaria y secundaria Mejorar el rendimiento académico Mayor sensación de seguridad Mayor sensación bienestar en la escuela Howard zehr
4	Mediaciones R	Mayormente en el ámbito escolar. 2.Por su parte, Mark Umbreit ha sido un innovador en la aplicación de los principios de la justicia restaurativa dentro de los sistemas de justicia criminal, siendo autor de "Victim Meets Offender: The Impact of Restorative Justice and Mediation". 3. Richard Winter - es un experto en mediación restaurativa y es autor de "Restorative Justice & Mediation: An Annotated Bibliography". 4. Peggy Reiff Miller - es autora de "Restorative Justice: An Annotated Bibliography", que proporciona una revisión exhaustiva de la literatura sobre mediación restaurativa. 5. John W.B. Douglas - es autor de "Restorative Justice: An International Overview", que explora cómo la mediación restaurativa se está utilizando en todo el mundo.
5	Mediaciones R entre pares	Gestión y resolución de un conflicto determinado a corto y mediano plazo 1. Condette (2020)

6	Círculos de construcción comunitaria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mark Umbreit es reconocido como un pionero en la implementación de la justicia restaurativa dentro de los sistemas de justicia criminal, y es el autor de la obra "Victim Meets Offender: The Impact of Restorative Justice and Mediation".</li> <li>2. John Braithwaite - es un líder en el campo de la justicia restaurativa y es autor de "Restorative Justice and Responsive Regulation".</li> <li>3. Ron Claassen - es un expert en círculos de construcción comunitaria restaurativos y es autor de "Restorative Justice in the Community".</li> </ol>	
7	Conversaciones R	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pranis - es una pionera en la aplicación de círculos de paz restaurativos y es autora de "The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking".</li> <li>2. Marshall Rosenberg - es un pionero en el campo de la comunicación no violenta y es autor de "Nonviolent Communication: A Language of Life".</li> <li>3. Daniel Siegel - es un neurocientífico y psiquiatra clínico y es autor de "The Mindsight Approach: Conversations on Integrating the Science of Mind, Brain Development, and Personal Transformation".</li> </ol>	
8	Conferencias de grupo familiar	Mayoritariamente en el ámbito penal.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Morrie Blair - es un experto en conferencias de grupo familiar restaurativas y es autor de "Family Group Conferencing in Child Protective Services".</li> <li>2. David Braithwaite - es un líder en el campo de la justicia restaurativa y es autor de "Family Group Conferencing: New Directions in Community-Centered Child and Family Practice".</li> <li>3. Anke Ramakers - es una experta en conferencias de grupo familiar restaurativas y es autora de "Family Group Conferencing: A Guide for Practitioners".</li> </ol>

---

### Círculos de paz

1. Lorraine Stutzman Amstutz - es autora de "Walk in My Shoes: Connecting Lives for a Culture of Care", que explora cómo los círculos de paz restaurativos se pueden utilizar para fomentar la comprensión y la comunidad.
  2. Ted Wachtel - es cofundador de la organización International Institute for Restorative Practices y es autor de "Restorative Justice: How it Works".
  3. Dominic Barter - es un innovador en el campo de la justicia restaurativa y es autor de "Restorative Circles: A Guidebook for Practitioners".
  4. Kathy Bickmore 2020
- 

Fuente: Elaboración propia.

## 2.5 Impacto de los conflictos armados en Países Afectados

La justicia restaurativa tanto en el contexto europeo, como en Estados Unidos, Canadá y Australia se ha implementado basada en los principios de justicia, empatía y responsabilidad. Partiendo de esta idea el enfoque se abre como una respuesta a diversas necesidades que no se estaban atendiendo. Asimismo, como una forma de replantear la idea de quiénes eran las partes realmente interesadas en un legítimo proceso judicial. En palabras de Zehr (2010), el enfoque amplía el círculo de intereses e interesados.

De esta forma no es sólo un interés del estado y del ofensor, sino que también le interesa a la víctima, algunos miembros o incluso a la comunidad, lo cual es un elemento fundamental para comprender su lógica. Además, esta situación ha contribuido a la expansión y complejidad del campo restaurativo, tanto en su análisis como en su aplicación práctica. A tal punto que la justicia restaurativa moderna pueda incluir también a las comunidades afectadas por los conflictos armados, abriendo espacios de participación a las familias, a diversas comunidades, a los amigos de las víctimas y a los agresores en procesos colaborativos llamados reuniones y círculos. Según (McCold, et al., 2003). Un ejemplo de ello son las necesidades que manifiestan las víctimas de las guerras, como conocer la verdad de los hechos, escuchar las diferentes narrativas, a que se les haga reivindicación o se les restituya. De este modo se crea un rol de

víctima del conflicto armado, como podría ser el rol del ofensor o de la comunidad, como se explicó en el apartado anterior (Zehr, 2010).

Dicho lo anterior y para el caso particular, aplicado a una comunidad escolar en medio de la afectación por actos bélicos, la función del sistema restaurativo es la de una estrategia que nos permite aterrizar conceptos claves como: empatía, perdón y respeto, de este modo abrir la puerta a la colaboración activa de toda la comunidad educativa en los procesos pedagógicos para la construcción de la justicia y paz.

Teniendo en cuenta que para el caso de los países que han experimentado (o siguen experimentando) conflictos armados (Galtung, 2003) sufren daños considerables. Esto es especialmente crítico para los niños y adolescentes, ya que son particularmente vulnerables a los factores estresantes derivados de tales conflictos. Estos impactos se evidencian en diversas áreas de sus vidas, incluyendo la salud mental y física, el rendimiento académico y las relaciones sociales (Nela, 2024). Adicionalmente, estas sociedades tienen un elevado riesgo de volver a sufrir una guerra (Staguhn, Yayboke & Dalton, 2020). Por ello, es relevante atender los contextos de conflicto armado y ver cómo estas prácticas contribuyen, de alguna manera, al desarrollo de los estudiantes. En este sentido se ha construido la Tabla 3 con la idea de mostrar el uso de enfoque de las prácticas restaurativas en países que sufrieron algún tipo de conflicto.

**Tabla 3. Países que usaron el enfoque restaurativo después de un conflicto armado.**

PAISES	ANGOLA	SUDAFRIC A	SALVADO R	SUDAN DEL SUR	AFGANISTA N	IRLAND A DEL NORTE
CARACTERISTICAS	Guerra de independencia	Conflictos armado interno	Guerra civil	Conflictos Interno internacional	Conflictos interno armado internacional	Internos
CONFLICTOS ANEXOS	Tensiones étnicas y sociales	Tensiones étnicas y Sociales apartheid.	Crisis política y tenencia de la tierra	Autogobierno, Recursos, Identidad	Invasión soviética y estados unidos	Territorio
AÑOS	1975-2002	1961 y 1991	1979 y 1992	1990 y 2003	1965 y 2001	1969 y 1997
PARTICIPANTE 1	Guerrillas diferentes	Congreso Nacional	Frente Farabundo Martí para	Paramilitares Gobierno, milicias progubernamental	Talibanes y señores de la guerra	Milicias IRA

	grupos UNITA	africano (CNA)	la Liberación Nacional (FMLN).	es janjaweed, JEM, diversas facciones del SLA y otros grupos armados		
<b>PARTICIPANTE 2</b>	Gobierno	Gobierno Sudafricano	Gobierno de Salvador	Gobierno de Sudan	Gobierno coalición internacional (liderada por EEUU), ISAF (OTAN)	Gobiern o
<b>TRATADOS FIRMADOS</b>	tratados de paz en 1991	Acuerdo Nacional de Paz	Acuerdos de Paz de Chapultepec	Acuerdo de Paz 2018	Firma de los acuerdos de Bonn	Acuerdo de paz 1997

Fuente: Elaboración propia

## 2.6 Experiencias restaurativas en el marco internacional

En este apartado, se hace alusión a aquellas investigaciones que presentan mayor relación con el enfoque restaurativo dirigido hacia las prácticas restaurativas. En primer lugar, se menciona las publicaciones realizadas en el ámbito internacional, a partir de aspectos esenciales como los objetivos, la metodología implementada, las conclusiones más sobresalientes y el aporte o importancia principal para el trabajo desarrollado. En segundo lugar, se abordan los estudios llevados a cabo en Colombia, tomando en consideración los mismos elementos antes descritos. Finalmente, se identifica el aspecto diferencial o valor agregado del estudio propuesto en comparación con los que conforman los antecedentes investigativos.

En lo que concierne a la investigación sobre la implementación de las prácticas restaurativas en los entornos escolares medida por el compromiso estudiantil, se encuentra muy poca información, además en un contexto afectado por los conflictos armados a nivel internacional la información es aún más escasa. La misma situación se repite a escala nacional, sólo algunas referencias en buscadores académicos como son Google Scholar, PubMed, JSTOR, Scopus y Web of Science.

Ahora veremos algunos ejemplos de los resultados de las búsquedas; para el caso de España donde se encontró un número mayor de estudios sobre la justicia restaurativa en el ámbito escolar y de temáticas un poco más variadas, en comparación con Centro América y unos países de Sudamérica, de orden cualitativo en general. Para el caso

específico en el ámbito escolar latinoamericano, no ha sido un asunto tratado de manera muy compleja, se encuentra sobre todo estudios de orden descriptivo. También recoge temas relacionados la vinculación y aplicación del enfoque de justicia restaurativa.

A nivel colombiano la mayoría de los trabajos se ubican en los temas relacionados con los reglamentos escolares, orientados a las actualizaciones, a como se deben realizar estas y como el manual de convivencia, funciona como aparato de control social. En su gran mayoría los trabajos son de orden cualitativo. Cabe mencionar que en los últimos años ha habido un aumento en la producción científica que ofrece una gama más amplia de temas, tal vez este fenómeno está relacionado con los procesos de paz y con la implementación de la justicia Especial para la Paz (JEP). A continuación, describiremos las tres experiencias iniciales:

### 2.6.1 Argentina (Córdoba)

Analizaremos algunos aspectos de la educación en este país, especialmente en la *Provincia de Córdoba*, durante la visita realizada por Capra (comunicación personal, 25 de noviembre) realizada en octubre del 2018, se encontró que:

*“en el año 2010 en el marco de la Resolución 93/09, del Consejo Federal de Educación, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se emite la Resolución 149, que establece la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), en todas las instituciones escolares de nivel secundario de la Provincia de Córdoba”.*

En palabras del equipo de convivencia escolar, frente a la pregunta ¿Y que son los Acuerdos Escolares de Convivencia?, responde: *“los grandes aprendizajes que adquieren nuestros niños, niñas y adolescentes, en el paso por el sistema educativo, es vivir con otros, es decir a convivir”*, dicho de esta forma es construir un *modelo de justicia con enfoque restaurativo*. Miremos cuales son los pasos para la construcción, resumidos para estos acuerdos que se encuentran en la Resolución 93/09, del Gobierno de Córdoba (Ministerio de Educación, 2010). Toda la información se encuentra en los Protocolo de los AEC. La intencionalidad que tienen estos acuerdos no solo busca establecer normas, sino educar y socializar, en un encuadre claro de las relaciones e intercambio entre todos los integrantes de la institución educativa.

Se podría hablar también de un modelo pedagógico constructivista, mencionado por autores como Piaget (1977), Ausubel (1968), Maturana (2001) que parten de las experiencias de los estudiantes, de sus realidades como punto de inicio para construir nuevos conocimientos. En este entorno, la escuela cumple la función de *socializar*, entendido como *“el proceso mediante el cual el individuo toma conciencia de la*

*estructura social en la que nace, y aprende a diferenciar y asimilar lo aceptable de lo inaceptable*”. Además, trata los siguientes interrogantes: ¿Qué retos plantea esta nueva estrategia para la escuela tradicional en Córdoba?, tener claras las normas de convivencia, de lo que se puede y no se puede hacer dentro de la institución educativa, de esta manera se establece un marco de relaciones e intercambio nuevo entre los estudiantes.

En este sentido, la provincia de Córdoba abre espacios educativos, para que participen y discutan la construcción de las normas, entre los estudiantes y la comunidad educativa en general. Todas ellas se incorporan desde su sentido y no solo desde la imposición de un límite externo, entendiendo que el límite es necesario, como una forma de proposición, posibilidad y no solo como prohibición. Otro reto fue repensar para las escuelas de la provincia argentina, el vínculo transgeneracional en la escuela, es decir, que la idea de que es *el profesor es el que debe hacer cumplir la norma y el estudiante solo el recibir el castigo*, en este orden. El proyecto de AEC, busca trasmitir la norma de forma pedagógica y educativa. Se plantea desde la escuela en Córdoba, el debate entre la legalidad y la autoridad frente a la norma del docente.

El *reglamento de disciplina*, como es denominado el manual de convivencia escolar en Córdoba, en el conjunto de normas para el/la estudiante, lo cual abre una brecha de desigualdad ante la ley de los diferentes integrantes de la institución educativa y tiene un carácter más punitivo, como podemos observar el adulto y el estudiante no son tratados bajo el mismo marco normativo, cosa que no sucede con los AEC, las diferencias entre los Reglamento Interno de las Instituciones Educativas en Córdoba son muy pocos.

Por último, hay que mencionar que, en Córdoba, se maneja una figura, el *delegado de convivencia*, que trabaja por los valores democráticos, el debate público, la consulta, la participación, que son actividades centrales de la vida democrática, considerando así no solo el cumplir las normas, respetar y enseñar, sino también participar en su construcción, un rol muy importante para la escuela.

## 2.6.2 Costa Rica (Colón)

En el caso de Ciudad Colón, en el año 2011, el Ministerio de Educación Pública (MEP), presentó el *Programa Nacional de Convivencia Estudiantil* (CONVIVIR), para atender el *fenómeno de la violencia* en los centros educativos a nivel nacional y estimular el desarrollo de estrategias para la convivencia en las comunidades educativas. En el año 2012 se elaboró una primera versión de los *Protocolos de*

actuación enumerados de la siguiente forma; 1) de violencia física, psicológica y sexual, 2) portación y uso de armas, 3) uso y tráfico de drogas y 4) acoso, matonismo o bullying y el cyberbullying. Para mitigar la violencia que se ha disparado en las Instituciones educativas (Ministerio de Educación Pública, 2015, p 3). Apoyado en el modelo de acciones correctivas.

En palabras de *Hidalgo López* (comunicación personal, 21 de febrero, 2019), educadora del ciclo 1 y 2 (para el caso colombiano es la primaria), frente a la pregunta ¿cuáles son Protocolos de Actuación en Situaciones de Violencia y Riesgo en los Centros Educativos y las Acciones Correctivas? responde:

*“Acciones Correctivas, es responder por los daños causados, ejemplo, el que quebró un vidrio tiene que reponerlo, es una forma de pedir disculpas, ejemplo cuando trata mal a una persona, dar una charla explicando porque no se hace eso o contar un cuento algo con un valor para demostrar que entiende lo que hizo mal. Los protocolos son los formularios que vienen del Ministerio de Educación, que se deben activar, para darle continuidad, se deben llenar con el niño y una persona adulta, que está pendiente de lo que dice el niño”*,

Se busca establecer el paso a paso de la atención, garantizando los derechos de los niños y “Las acciones Correctivas”, un mecanismo o estrategia para aplicar justicia desde un marco más humano, alejándose del castigo, como lo puede ser la justicia restaurativa. Estos pasos de la construcción de este proceso se encuentran resumidos en los *Protocolos y Acciones Correctivas*, en Ciudad colon.

En lo referente al modelo pedagógico, los centros educativos representan entornos idóneos para impulsar el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, facilitando el aprendizaje de maneras saludables de convivir y relacionarse. Aunque podemos observarlos como espacios violentos (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 5). Dentro de este marco, las instituciones educativas deben asegurar que los estudiantes aprendan en un ambiente libre de violencia en todas sus manifestaciones. Además, cualquier situación o evento debe manejarse buscando minimizar el riesgo o peligro para el estudiantado. Este último punto es particularmente relevante, ya que confiere un estatus de protección especial al niño como sujeto de derechos, y al mismo tiempo, convierte al profesor en un protector constante de esos derechos.

Los retos que se plantean se centran en reinterpretar el *Reglamento Interno*, tener clara las normas de convivencia, conocer los distintos protocolos de acuerdo con la situación de violencia que se presente, manejar los formatos o boletas clasificadas como; muy

leve, leves, graves, muy graves, gravísimas. Manejar los comunicados al hogar, para cada caso, lo que se puede y no se puede hacer dentro de la institución, cambiar la forma de relacionarse con los estudiantes basados en la armonía, la cordialidad, la ternura, el cariño, en la mediación, en la atención al estudiante, como estrategia para mitigar la violencia y buscando que el estudiante esté a gusto en la escuela. Tratar de solucionar algunas faltas entre los estudiantes y la institución (muy leves y leves), en las otras faltas ya interviene el adulto responsable, la dirección de la escuela activando el protocolo (graves, muy graves y gravísimas). Este párrafo ubica al *estudiante en el centro del proceso de convivencia*.

Otro de los retos de la educación Costa Rica, son que todos los miembros de la escuela son *garantes de los derechos* de los estudiantes, aplicar el derecho al debido proceso en términos jurídicos y las apelaciones, pensar en la sanción y no en el castigo, enfrentar la falta desde otra lógica, la lógica de la pedagogía. *La conducta o comportamiento tiene una nota o nota de conducta*, un valor y ese valor es fundamental en el proceso de formación lo que se le conoce como puntos en las escuelas de Ciudad Colón, ejemplo: todos los estudiantes tienen 100 puntos al iniciar el año escolar, con las boletas que se les envía a sus casas por convivencia se les van bajando los puntos, hay boletas que van de 1 a 5 puntos, de 6 a 10 puntos, de 11 a 15 puntos, de 16 a 25 puntos, de 26 en adelante, si el estudiante baja hasta los 65 puntos, pierde el año escolar, aunque tenga notas altas, esto aplica para ciclo 1 y 2, variando en los otros ciclos.

En el espacio educativo se procura utilizar un *lenguaje positivo*, igual en las normas para que no solo sean prohibiciones y castigos, algunas de las faltas más comunes en la escuela de Ciudad Colón son: Sobrenombres o apodos, peleas internas, se tiran saliva, zancadillas, robos. Pero algunas instituciones educativas los niños llegan muy violentos lo cual genera situaciones de violencia muy graves y gravísimas de acuerdo con las clasificaciones generales en los *Protocolos de Actuación en Situaciones de Violencia y Riesgo en los Centros Educativos*, esto plantea *un cambio en el rol del profesorado* y de las diferentes personas que hacen parte de la institución como mediadores. *Los protocolos y las Acciones Correctivas* buscan trasmitir la norma de forma pedagógica y educativa, que *la paz se convierta en una práctica del docente* y sus estudiantes en su día a día y de esta forma se transmite y aprende.

*El Reglamento Interno* como es denominado el reglamento escolar en Costa Rica, es el conjunto de normas para el alumno. Existen también varios manuales y protocolos, el *Reglamento Interno* que lo realiza el director, el Comité de Apoyo, los profesores y algún

padre de familia. Regulan situaciones como por ejemplo el cómo se visten los estudiantes y que boletas se deben aplicar, siendo de carácter punitivo.

Por otro lado, en Costa Rica conceptualizan la convivencia escolar, definiéndola de la siguiente forma: “El Ministerio de Educación Pública (MEP), asume el reto que los centros educativos sean espacios seguros para el aprendizaje de una convivencia basada en la equidad y la justicia con un enfoque de derechos humanos y libre de toda forma de violencia y discriminación, en los que se generen oportunidades, se rechace la exclusión, y de esta manera construir y fortalecer una cultura de paz (Pautas generales para protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos, 2015, p 2).

En Ciudad Colón, lo importante es el proceso pedagógico; lo que marca una diferencia en la forma de cómo se abordan los temas de *construcción de paz y derechos humanos*, teniendo en cuenta los componentes históricos. Esto se tiene en cuenta a la hora de pensar en educación, por lo cual, su conceptualización de convivencia escolar se enmarca en el proceso pedagógico exclusivamente, es decir no importa transformar las relaciones que se dan entre los estudiantes si no los aprendizajes que dejan los conflictos.

### 2.6.3 España

En los datos recogidos en el mes de diciembre del 2015, encontramos, que el trabajo de “La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia” (Ortega Ruiz & del Rey Alamillo, 2006), aunque no es un trabajo donde se aplique la justicia restaurativa como tal, se considera valioso pues recoge un análisis de la implementación de los programas de mediación escolar en España, lo cual permite tener una visión general de lo que pasa en el país.

*“Este trabajo se plantea a partir de los programas de mediación en conflictos desde el punto de vista de la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros educativos. Para ello, comienzan presentando una breve síntesis de la diversidad de fenómenos por los que se puede ver afectada la convivencia escolar y defienden la educación y la construcción de la convivencia como una alternativa para dar respuesta a ellos. A continuación, Rosario Ortega y Rosario del Rey, enmarcan los programas de mediación en el contexto escolar, definiendo la mediación como una propuesta para resolver los conflictos, mejorar la convivencia y prevenir la violencia. A partir de esta contextualización de los programas de mediación, las autoras presentan su visión sobre*

*las claves para desarrollar los programas de mediación, así como las fases a seguir para su implantación*" (Ortega Ruiz & del Rey Alamillo, 2006, p. 2).

Las autoras plantean temas como la convivencia y la conflictividad se caracterizan por ser muy dinámicas pero que se nutren por las *relaciones interpersonales* que establecen los individuos de manera implícita o explícita, determinando que las relaciones sean espontáneas o por el contrario que tengan objetivo basado en principios o valores. Analizando los sistemas de relacionamiento de los individuos en el contexto escolar se puede hablar de tres subsistemas de relaciones interpersonales: *el alumnado, el profesorado y el alumnado - profesorado* a estos se sumaría otros sistemas de relación que se crean con los ya mencionados, *las familias*, el resto de la comunidad educativa y los agentes externos, dicho de otro modo, la escuela es un gran conjunto de sistemas de relaciones que no se puede dejar al azar.

Existe la necesidad en la escuela que tanto las relaciones inter e intragrupos sean de calidad es decir que tengan *objetivos de aprendizaje*, estamos hablando de la educación o construcción en la convivencia, es decir, el propio término convivencia tiene una connotación positiva haciendo referencia a vivir juntos de forma pacífica, dialogada y constructiva. Esto no quiere decir que no se den períodos de conflicto y desencuentro, sino que estos tienen que ser resueltos de manera positiva *buscando una mejor convivencia*, siendo la diversidad de opiniones no una estabilidad histórica, donde confluyen *la negociación, el debate y el diálogo*.

Una de las características de los centros educativos es que no tienen buena convivencia, son espacios donde confluyen *conflictos, indisciplina y disruptiva*, lo que las autoras llaman la *conflictividad*, aunque los agrupan no debemos confundirlos, ni pretender abordarlos bajo los mismos parámetros (Ortega & Del Rey, 2006).

La violencia entre las personas es un elemento crucial que se caracteriza, entre otras cosas, por una agresividad poco justificada que se puede llegar a manifestar de muchas formas, tanto directas como indirectas (íbid, 2006). Por todo ello, es importante señalar que la participación de las personas implicadas, estudiantes, profesorado y demás, pueden llegar a establecer vínculos de agresividad. Además, todos los implicados, directa o indirectamente, tienden a respetar la "ley del silencio", según la cual lo que sucede entre iguales no debe trascender de su propio mundo, dificultando enormemente su detección por parte de los adultos (íbid, 2006).

Existe una clara conciencia de que la educación para la convivencia es un objetivo

educativo primordial y una atribución esencial del profesorado (Ortega & Del Rey, 2006). De la gran variedad de problemas que afectan a la convivencia escolar, la violencia y, específicamente, el acoso entre escolares ha sido el fenómeno que más ha impulsado el desarrollo de programas de educación para la convivencia. Esto se debe a que, al investigar cómo intervenir contra la violencia y el acoso, se ha observado que la mejor forma de prevenirlos es a través de la educación y la creación de un ambiente de convivencia.

El primer programa de intervención desarrollado en España para el maltrato entre escolares fue el "Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar" o "Proyecto SAVE" (Íbid, 2006). Este proyecto fue el origen y modelo del primer programa institucional implementado en España por la Comunidad Autónoma de Andalucía desde 1997, denominado "Programa de prevención de los malos tratos entre escolares. Andalucía Anti-Violencia Escolar, 'ANDAVE'" (Íbid, 2006). Estos programas recomiendan lo que se conoce como "Whole Policy" (Íbid, 2006), caracterizándose por una gestión de la convivencia que busca implicar a toda la comunidad educativa en todos sus niveles. Sin embargo, a pesar de tener un factor en común, no todos han sido evaluados científicamente ni han mostrado los mismos resultados positivos.

La mayoría de los programas existentes hasta el año 2001 fueron analizados (Íbid, 2006) en un proyecto financiado por la Unión Europea. Se observó que la mejor opción era la simultaneidad de diversas acciones y en distintos niveles. Ejemplos de estas acciones incluyen (Íbid, 2006):

- Acciones que mejoran la organización escolar: Orientadas al desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro, al aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, al establecimiento de canales de comunicación, al cumplimiento y respeto de las decisiones y normas, y a la búsqueda de coherencia entre objetivos, procesos y productos instruccionales.
- Formación del profesorado: A través de la combinación de diversas modalidades como jornadas, seminarios, cursos, grupos de trabajo y formación en centros, fomentando la sensibilización.
- Actividades para desarrollar en el aula: Destinadas a potenciar el grupo como fuente de aprendizaje utilizando el diálogo como instrumento, actividades centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás, y actividades que fomentan la empatía, la expresión emocional, la assertividad y una actitud activa ante situaciones moralmente injustas.

- Finalmente, programas específicos para aplicar en situaciones y fenómenos concretos: Son programas que requieren una formación específica del profesorado o la intervención de un agente especializado. Son muy diversos en función de la problemática que pretenden abordar. Entre ellos, cabe destacar la ayuda entre iguales (Del Rey & Ortega, 2001), la mediación en conflictos (Torrego, 2000 a y b y Del Rey, 2003a), y los programas de desarrollo de la asertividad y de la empatía (Íbid, 2006).

## 2.7 Otras experiencias Internacionales

Siguiendo en el ámbito internacional, se identificaron cuatro investigaciones clave directamente relacionadas, con la justicia restaurativa, desarrolladas entre los años 2015 y 2021 en el Reino Unido, México, El Salvador y Chile. Se presentan a nivel cronológico para evidenciar el avance en la profundidad de los estudios. Así, el trabajo a cargo de Albertí & Boqué (2015), quienes, a partir de un estudio cualitativo, descriptivo, documental efectuaron un análisis comparativo de las evaluaciones de los programas de justicia restaurativa en 67 escuelas del Reino Unido, en pro de la identificación de los principales elementos de aplicabilidad e implementación en el ámbito educativo. Su aportación se circscribe en la *formación profesional de los educadores*, el carácter proactivo y reactivo de las prácticas restaurativas, y la superación del *modelo punitivo* a partir de un enfoque que va más allá de la simple capacitación en habilidades mediadoras. Esto resalta la relevancia y pertinencia de las prácticas, experiencias y casos particulares como marco de referencia para el direccionamiento del proceso de implementación de la justicia restaurativa en la escuela, en aras de su mayor y mejor efectividad en pro del logro de los objetivos relacionados.

En un segundo momento, se encuentra la publicación de Esquivel (2018), donde realizó un estudio para lograr la *prevención del acoso escolar* en estudiantes de educación media básica de instituciones públicas en la ciudad de Nuevo León, México. La principal aportación es que las prácticas restaurativas son un *medio generador de motivación, de manejo pacífico de los conflictos, de tolerancia, respeto, interacción, participación, diálogo y aprendizaje en los diferentes actores o miembros de la comunidad educativa*. Esto es clave si se tiene en cuenta que evidencia el papel desempeñado por la justicia restaurativa en el contexto escolar a partir de la promoción de perspectivas y concepciones diferentes o alternativas en torno a lo que representa, implica, significa y exige la gestión de la convivencia y el manejo de los conflictos.

En un tercer momento, es de subrayar la investigación adelantada por Pleitez (2021), donde se centra en el análisis de la justicia restaurativa como estrategia disciplinaria en el Centro Escolar Urbanización Bella Vista en el Departamento de Santa Ana, en El Salvador. El objetivo es presentar la justicia restaurativa como estrategia disciplinaria donde *representa una contribución considerable y efectiva en el proceso de prevención y mitigación de los conflictos escolares, a partir de la resolución de problemas disciplinarios desde una perspectiva crítica y humana*. Esto presenta importancia al revelar no solo que la implementación de la justicia restaurativa funciona y puede arrojar los resultados esperados de acuerdo con el manejo u orientación otorgada, sino que es mucho más acorde con las características, sentido, significado y razón de ser de la educación y de la labor adelantada por parte de las instituciones a cargo de prestar y garantizar este servicio público y derecho fundamental.

Finalmente, es de subrayar la investigación realizada por Cuevas, Álvarez, Cortés, Passi & Apablaza (2021), donde se centró en el establecimiento del proceso de construcción de la convivencia escolar en una escuela Montessori de la ciudad de Valparaíso, Chile. Esto a partir de las percepciones de los educadores y educandos y una estrategia enmarcada en la justicia restaurativa denominada “Círculo de Emergencia”. Su aportación evidenció que la estrategia mencionada al sustentarse en el desarrollo integral, sensaciones, necesidades, autonomía, adaptabilidad y autoestima de los educandos; ofrece mayores y mejores posibilidades en la resolución de conflictos escolares en comparación con métodos o procedimientos tradicionales centrados única y exclusivamente en el castigo, sanción y señalamiento. Lo anterior es relevante porque evidencia que la justicia restaurativa puede ser adaptada y contextualizada en los diferentes entornos institucionales a pesar de la diversidad en términos metodológicos, didácticos y pedagógicos que estos presenten.

## 2.8 Compromiso escolar

A continuación, vamos a explicar el concepto de Compromiso Escolar para poder plantear cómo las escuelas que se encuentran en conflicto armado y que realizan prácticas restaurativas disponen el compromiso escolar (CE), sobre todo centrado en sus alumnos de secundaria. Para ello se comenzará con una conceptualización, posteriormente se hablará de los tipos de compromiso escolar de forma general y cuáles son los factores que lo conforman, todo en un contexto internacional. Después desde una perspectiva multicontextual se plantea el análisis de las relaciones entre el

compromiso escolar en los contextos académicos y sociales en la escuela. Luego, se observarán los elementos positivos y negativos en relación con el compromiso escolar y cómo influyen en el contexto social adverso (conflictos).

Por último, se abordarán las teorías sobre la motivación escolar, como un marco operativo para comprender cómo y por qué los adolescentes participan en los contextos académicos y sociales de la escuela durante la interacción con otros factores personales y contextuales que facilitan el desarrollo y mejoramiento del rendimiento académico, modelando los efectos de la participación escolar.

### 2.8.1 Conceptualización

Es importante considerar que la educación en los últimos años ha atravesado por diferentes eventos que han impactado significativamente los contextos educativos a nivel internacional, ejemplo de ello ha sido la pandemia de COVID-19, los conflictos armados y las crisis humanitarias. Todos estos fenómenos sociales han obligado a una rápida transformación de las relaciones en las comunidades educativas (Mesurado, Resett, Tezón & Vanney, 2021). Por ello en este apartado nos centramos en comprender como el compromiso escolar se está reconceptualizando, como un constructo multicontextual que incluye tanto los contextos académicos como en los *contextos sociales* de la escuela (Wang & Hofkens, 2020).

Para ello tomaremos ejemplos de referencia sobre la definición del compromiso escolar como: "*el estado mental en el que se encuentran los estudiantes mientras aprenden y que representa la intersección de sentimientos y pensamientos*" (Barkley & Major, 2020, p. 06). En general, diríamos que el término "*compromiso escolar*" se refería a la cantidad y calidad de la participación de los estudiantes en la escuela y sus interacciones dentro de las actividades escolares.

Sin embargo, no pretendemos pensar que el CE no es relevante porque solo actúa sobre aspectos académicos, por el contrario, potenciamos ese análisis con el de un CE que se refiere a la recopilación y evaluación de elementos intrínsecos y extrínsecos fundamentales para que el estudiante asuma la responsabilidad y se comprometa con su proceso académico. El objetivo es que logre el dominio escolar, se vincule con la institución educativa y encuentre un propósito conectado con su proyecto de vida (Sarmiento, Martínez, Moreno & Morón, 2022).

Porque en últimas es una finalidad común entre la escuela y el CE. Es decir, que el compromiso escolar es multidimensional y consta de factores conductuales, afectivos y cognitivos (Fredricks et al., 2019). Permitiéndonos comprender los tipos de oportunidades y recursos que apoyan un buen CE basado en la participación de los estudiantes y en su contexto social convirtiéndose en una prioridad para construir las políticas públicas y las prácticas educativas (Wang & Hofkens, 2020).

## 2.8.2 Perfiles, factores e indicadores

Algunas investigaciones subrayan la trascendencia del uso del CE como instrumento para medir la participación de los estudiantes. Reconociendo que este les ha permitido obtener cierto conocimiento profundo sobre los *factores* de dicha participación y que a través de esta información han podido evitar que los estudiantes se desconecten y que se comprometan conductual pero no emocionalmente (Salmela-Aro, Tang, Symonds & Upadyaya, 2021).

De esta manera, el uso del CE permitió identificar diferentes niveles en los patrones de compromiso mediante el análisis del *perfil* de los estudiantes de secundaria. Como, por ejemplo, esté formado de cinco momentos: *moderadamente comprometido, moderadamente desconectado, desconectado, conductualmente comprometido y desconectado* (Bae & DeBusk-Lane, 2019). Otro estudio habla de cinco *profiles: desconectado, obediente, silencioso, comprometido y ocupado* (Schnitzler et al., 2021). Los diferentes *profiles* de compromiso pueden tener relaciones beneficiosas o, en el sentido contrario, indeseables con los resultados de los estudiantes (Wang & Hofkens, 2020).

De este modo el Compromiso Estudiantil (CE) nos ayuda a entender cómo la evaluación impacta en las diversas relaciones entre estudiantes, profesores, la comunidad educativa y la escuela en distintos niveles y factores (Foster & Ambrose, 2023). Actualmente, las dimensiones que conforman el CE se extienden a multifactoriales. Si bien algunos investigadores han enfatizado la importancia del contexto social en lo que respecta al logro académico, el compromiso en el contexto social aún no ha sido completamente conceptualizado o estudiado como una parte integral del compromiso de los estudiantes en la escuela y con la escuela, particularmente para los adolescentes (Reeve & Tseng, 2011; Feldman & Matjasko 2005 ; Rodkin et al., 2013).

Aunque no se puede descartar la importancia, de que el aprendizaje académico en las escuelas ocurre en un contexto fundamentalmente social. Dentro y fuera de las aulas, las oportunidades de aprendizaje están arraigadas en la calidad de las interacciones sociales entre profesores y compañeros en la escuela (Patton et al., 2016). Por ello se reconoce la importancia del Compromiso Estudiantil (CE) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si bien estos continúan siendo mayoritariamente diseñados y controlados por el personal académico (Bovill & Woolmer, 2019). Algunos estudios respaldan la utilidad de examinar los *profiles* del compromiso de forma multifactorial y de discutir las implicaciones de estos para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes (Bae & DeBusk-Lane, 2019).

Los *factores* que conforman el CE de la participación son los personales y contextuales, que facilitan el desarrollo académico y sus relaciones, incluyendo los siguientes factores específicos: comportamental (por ejemplo, la finalización de tareas académicas, la concentración en la tarea) afectivo (por ejemplo, entusiasmo, disfrute en las actividades de aprendizaje) y cognitivo como es el caso del esfuerzo mental para comprender ideas complejas (Lawson & Lawson, 2013).

En consecuencia, podemos encontrar otros elementos que se podrían medir con el CE como es el caso de un ambiente propicio para el aprendizaje estudiantil ya que necesita de condiciones mínimas como pueden ser la motivación por aprender, el sentido de pertenencia y la sensación de seguridad (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016; Skinner, Kindermann & Furrer, 2008).

### 2.8.3 Beneficios

La literatura científica demuestra que las escuelas que diseñaron sus programas siguiendo el CE con un marco de motivación, autoeficacia, orientación al dominio, lograron una mayor participación y mejores resultados académicos (Ben-Eliyahu et al., 2018). Los resultados de estudios sobre perfiles de participación indican que los estudiantes experimentan varios factores del compromiso simultáneos y que en estos compromisos los factores coexisten de maneras únicas (Bae, & DeBusk-Lane, 2019).

En estudios recientes sobre el compromiso muestran que, en el caso de los estudiantes, está vinculado a múltiples resultados académicos, entre otros el promedio académico (GPA) por sus siglas en inglés *Grade Point Average*, a la transición exitosa a la universidad y adaptación académica, mientras que los perfiles caracterizados por un

mayor compromiso con la escuela se asocian consistentemente con resultados académicos más positivos a lo que se les denominó objetivos mixtos (Van Rooij et al., 2021).

Además, el CE debe tener en cuenta el nivel de grado ya que los estudios muestran que la participación de los estudiantes en la escuela puede cambiar considerablemente de un año a otro (Burr & Dick, 2017). Otra particularidad del CE es que puede permitir la predicción de los resultados del rendimiento académico y la orientación hacia las metas del logro (Wormington & Linnenbrink-García, 2017). Otro aspecto positivo y novedoso de estas investigaciones es que parte desde el enfoque de que las escuelas permitan a los estudiantes el diálogo de conocimientos y propuestas provenientes de diversos grupos sociales, incorporando específicamente, las perspectivas de los/las adolescentes tanto escolarizados como no escolarizados (Cerdas, 2024).

Finalmente, el modelado de las dimensiones generales y específicas del CE se alinea con la visión teórica del *compromiso estudiantil*, como una construcción multifactorial, que abarca tanto el compromiso general en tareas de aprendizaje, así como manifestaciones específicas de ese compromiso y su contexto (Wang et al., 2017).

#### 2.8.4 Problemáticas

Las investigaciones desarrolladas sobre el compromiso escolar han demostrado que este disminuye significativamente durante la transición de la escuela primaria a la secundaria (Eccles, 2009; Vega & Álvarez, 2025). Esto sumado a que el contenido escolar a menudo no se presenta de una manera relevante, útil o interesante para los adolescentes, esto podría estar relacionado con la disminución de su propio compromiso individual (Eccles 2009).

Asimismo, la naturaleza y la calidad de las interacciones sociales cambian drásticamente en la escuela secundaria: los adolescentes suelen trasladarse a escuelas más grandes, menos personales y más formales. Estas escuelas tienden a enfatizar la capacidad y la competencia (Wang y Degol, 2014). Los cambios contextuales pueden llegar a socavar el sentido de pertenencia a la escuela en un momento en que los adolescentes experimentan una necesidad significativa de relaciones con sus pares y adultos (Ryan y Patrick, 2001). Incluso los propios maestros de escuela secundaria tienden a ser menos solidarios emocionalmente que los maestros de primaria (Zimmer-Gembeck et al., 2006), repercutiendo en que los estudiantes no se involucran tanto con

el compromiso y esto suele reflejarse en que los estudiantes tengan problemas de mala conducta y bajo rendimiento académico, lo que hace que los profesores respondan a estos estudiantes utilizando menos apoyos, prácticas más coercitivas y desplegando menos paciencia (Skinner et al., 2016). Esto es preocupante porque la escuela secundaria es un momento clave en el que los estudiantes comienzan a formalizar sus actitudes hacia las actividades académicas y elecciones relacionadas con sus futuras carreras profesionales (Tyson, Lee, Borman & Hanson, 2007; Singh, Granville & Dika, 2002).

## 2.8.5 Tipologías de los conflictos y violencias

Es importante entender que, en cualquier comunidad, el conflicto siempre estará presente (Galtung, 2003). Es por ello por lo que se hace necesario implementar mecanismos para la resolución de estos conflictos, sobre todo en un contexto donde se han producido guerras, para poder, así recuperar el tejido social que se pierde por motivo de un conflicto (Lederach, 2005). De este modo, se plantean aproximaciones desde la teoría del conflicto, la construcción de la paz y desde diferentes ángulos: ético, cultural, político y social. Entendiendo la resolución de conflictos como una búsqueda que proporciona una comprensión integral de la problemática en sus diferentes expresiones.

Pues una sociedad en confrontación pierde o rompe su tejido social en diferentes niveles. Exponiéndose al miedo a la inseguridad y a la desconfianza, entre sus individuos. Por ello reconstruir el sentido de confianza, sanar las heridas, solucionar los conflictos y las fracturas que se generaron, es una necesidad urgente y un deber de todos los actores. Pero para poder reconstruir estas sociedades lastimadas por la lucha armada debemos entender, analizar y diferenciar cuáles son los *tipos de conflictos, violencias y agresiones* que les afectan. Tener en cuenta las particularidades que tiene cada contexto, pues a final de cuentas cada guerra tiene sus propias casuísticas. Para esto realizaremos una aproximación conceptual de estos fenómenos.

Aunque existen diferentes formas de clasificar los conflictos escolares según Ramón et al. (2019), como, por ejemplo, por el tipo de conducta, por su naturaleza o por las partes involucradas. Dada las características de la investigación, tomaremos elementos de los diferentes tipos de clasificaciones porque nos interesa analizar conductas, pero al mismo tiempo comprender las relaciones entre los participantes y los conflictos de poder. Según Viñas (2004):

*“Los conflictos de poder. Son todos los conflictos que tienen que ver con las normas. Conflictos de relación. Se producen cuando uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquica o emocionalmente al otro. Conflictos de rendimiento. Son los relacionados con el currículo en los que el alumno presenta dificultades en equilibrar sus formativas y lo que el centro y profesorado le ofrecen. Conflictos interpersonales. Son los que se dan en el centro y van más allá del hecho educativo ya que este tipo de conflicto es una reproducción de la sociedad, siendo fiel reflejo uno del otro (p.16).*

En cuanto a los *tipos de violencias* que se presentan en la sociedad, que pueden ser diversos, pero nos interesa sobremanera contextualizarlos en la escuela, de acuerdo con Filmus (2003), se pueden considerar tres niveles de análisis para el abordaje de la violencia en el contexto escolar:

*(a) la violencia interpersonal que se produce entre personas (docente-alumno, alumno-alumno, parente-docente, etc.); (b) la violencia institucional que enfatiza en los mecanismos propios de la escuela que generan violencia; y (c) la violencia estructural que se centra en los factores sociales y culturales que producen violencia en una sociedad (p. 83).*

De acuerdo con Olweus (2013) existen distintos tipos de agresiones escolares, estos son:

*(a) la física, cuya finalidad es causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona; (b) la gestual que consiste en amenazar utilizando la cara y las manos hacia otras personas; (c) la emocional que implica excluir a los demás de las actividades, realizar comentarios infundados o divulgar rumores sobre una persona; (d) la relacional que es toda acción que busca afectar negativamente las relaciones que otros tienen, entre las que se incluye la exclusión de grupos y el aislamiento deliberado; (e) la electrónica que es aquella acción que busca afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos; (f) la racial que consiste en realizar comentarios racistas, gestos ofensivos o burlarse de la cultura de una persona; y la sexual que consiste en el contacto físico no deseado, las bromas, los comentarios o las palabras obscenas sobre partes íntimas del cuerpo; implica, también, burlas sobre la inclinación sexual de una persona o la divulgación de rumores sobre actividades sexuales (p. 34).*

Igualmente, en el artículo 2 de la Ley 1146 del 2007, se reafirma de acuerdo con el Congreso de Colombia (2013), se entiende la agresión sexual contra niños y adolescentes como recoge la Ley 1146 de 2007 (artículo 2):

*“todo acto o comportamiento de tipo sexual sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor”.*

Se definen la intimidación o el *bullying* escolar de la siguiente manera: “*También se denomina hostigamiento, acoso y mal llamado matoneo; se refiere a las agresiones intencionales, continuas de un/os estudiantes hombre o mujer, ejercida*” (Íbid, p. 79).

## 2.9. Derechos humanos y la construcción de paz en la educación

De acuerdo con Hobbes en su libro *El Leviatán* (1651), en términos filosóficos, en su interpretación de los derechos naturales racionales, lo define como un acuerdo entre las personas libres y el estado, que se refuerza con la ética discursiva de Habermas (1991), y en concordancia también con la idea de los derechos que se proponen con la investigación de *Manuales de Convivencia y Formación de la Autonomía Moral*, de Jiménez (2017). Los derechos “se construyen en el discurso según criterios de sensibilidad moral y coherencia teórica” (Arango, 2013).

Considerando los derechos como bienes normativos de carácter universal, pero incluso esto no es suficiente para comprender su función, según Habermas citado por Arango (2013, p. 17). De esta manera, se pueden comprender que los derechos humanos como un reconocimiento de los valores y atributos de los derechos individuales que están por encima de cualquier principio teórico. Así, el siguiente paso es ver cómo hacer visible esos valores en contextos complejos como en conflictos bélicos.

Pensar en la paz nos implica pensar en una relación constante entre los individuos y sus derechos, porque la paz es eso, un derecho, por eso nos aproximaremos a algunas definiciones de lo que se entiende por derecho, para posteriormente abarcar la relación entre la construcción de paz y la educación. Desde esta premisa se formula la cuestión de cómo se podrían articular los distintos elementos mencionados en sincronía con las prácticas restaurativas, para así dar forma a nuestra investigación. Es allí donde es importante pensar en la idea de paz, Lederach lo define como “*una red de relaciones*” (2005, p. 64).

Entenderemos entonces la paz como una construcción social de abajo hacia arriba, enmarcada dentro de las relaciones que se construyen entre los individuos que han vivido violencias prolongadas, con sus dinámicas y que apuestan por realizar un cambio

social a lo que Lederach denomina, la “*Imaginación Moral*”. Es en este punto donde resulta necesario construir desde las relaciones entre los estudiantes, para poder cambiar el paradigma de la violencia, a la par que solucionar sus conflictos, que es, sin lugar a duda, la prioridad en los entornos educativos afectados por los conflictos (Íbid, p.65).

En este estudio el enfoque que seguiremos de acuerdo con Lederach (2005), se denomina la *construcción de la paz*, entendido como:

*“la capacidad de imaginar y generar respuestas e iniciativas constructivas para las comunidades que están enraizadas en los retos cotidianos de la violencia, para que trasciendan y en última instancia rompan los amarres de esos patrones y ciclos destructivos que generan”* (p. 57).

De esta manera, la construcción de paz es ante todo un proceso que implica tiempo, espacio y la intervención de distintos actores sociales en pro de la generación de las condiciones necesarias para la existencia de la paz. Entendida esta última en su acepción negativa como: “*la ausencia de violencia y de guerra*”; en su concepción positiva como: “*la integración de la sociedad humana*” (Galtung, 2003, p. 2); o en su consideración imperfecta como: “*categoría de análisis que reconoce los conflictos en los que las personas y/o grupos humanos han optado por potenciar el desarrollo de las capacidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido*” (Muñoz y Molina, 2009, p. 47).

Lo expuesto presenta relación y afinidad con la conceptualización de construcción de paz en la que se privilegian elementos como la restauración, la reconciliación y la transformación de situaciones adversas en circunstancias a favor. Esto es, la construcción de paz como oportunidad para el paso del ser al deber ser en términos de las relaciones, interacciones y prácticas establecidas por personas, grupos y comunidades en un contexto social determinado. En esta dirección, la construcción de paz es concebida como dice Grasa & Mateos (2014):

*“Una serie amplia de actividades concretas y multidimensionales: todo lo que permite restaurar o instaurar relaciones sociales y políticas entre personas y grupos con el fin de evitar el recurso a la violencia. Ello incluye gestión, prevención, resolución, reconstrucción y reconciliación; es decir, transformación de la situación y el entorno que facilita el recurso a la violencia al aparecer los conflictos”* (p. 39).

De igual forma, es de subrayar el enfoque estratégico relativo a la construcción de paz propuesto por (Lederach & Appleby, 2010). Desde esta perspectiva, se presenta una cercanía con el proceso de transformación de conflictos, en aras de su mayor y mejor identificación y caracterización como punto de partida para la realización e implementación de estrategias de acción de carácter comprehensivo e interdependiente a cargo de actores sociales públicos y privados.

La premisa para dicho proceso es el cambio social a partir de actividades no violentas, el análisis multidimensional del conflicto y la ejecución de intervenciones en el corto, mediano y largo plazo. Esto es clave si se tiene en cuenta que cuando existe un adecuado conocimiento del problema, conflicto o situación que lo genera, existen mayores posibilidades de reconocer las eventuales alternativas para su resolución o la minimización de sus efectos. En suma, la construcción de paz es un proceso integral y complejo al estar directa e indirectamente relacionado con diversidad de factores que pueden condicionar a favor o en contra de los propósitos u objetivos de consecución de la paz buscando un entorno social específico. Para la construcción de paz existen diversos caminos, alternativas, estrategias y acciones enmarcadas en distintos ámbitos o campos de conocimiento. Uno de estos últimos es la denominada justicia restaurativa abordada a través de las prácticas restaurativas y la educación. De esta forma la educación es el puente que articula este proceso de llevar al individuo sujeto de derechos al objetivo que es la construcción de la Paz (educación para la paz).

En uno de los aspectos en los que más se enfatiza en la actualidad, sobre todo en los contextos sociales, caracterizados históricamente por problemáticas estructurales relativas a la guerra, violencia y violación de los derechos humanos frente a lo cual, la educación tiene una gran misión o tarea; es en lo concerniente a la construcción de paz que implica un conjunto de circunstancias, variables, acciones y dimensiones de intervención para el paso de una situación a otra. Esto se deja entrever al manifestar que la construcción de paz se entiende como manifiesta Grasa (2019):

*“Un enfoque global que alude a la actuación multidimensional y prolongada en el tiempo de diversas partes, internas e internacionales, tendente a alterar en un país o zona concreta los motivos de incompatibilidad, las conductas de los actores enfrentados, así como sus percepciones, intereses, necesidades y relaciones. Es un concepto que abarca todos los procesos, planteamientos, actuaciones, instrumentos y recursos necesarios para convertir los conflictos iniciales y sus riesgos de devenir violencia en situaciones de paz estable, justa y duradera”* (p. 42).

Pues si pensamos en la relación entre derechos humanos y educación encontramos que en un plano institucional que (Plan nacional de educación en derechos humanos, 2009):

*“La conexión esencial que se ha tejido entre educación y derechos humanos viene dada, entre otros factores, porque la educación en su sentido más amplio tiene como misión principal la de hacer crecer a las personas que, en perspectiva de derechos humanos, es crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes, pero principalmente, en estimular una conciencia vivificadora de construcción de la paz como valor supremo de convivencia de la humanidad”* (p. 9).

Por ello Naciones Unidas en el año (1989), aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, como lo abordamos en el apartado del marco normativo-legal y a través de la UNICEF (1989), se inicia la tarea de implementación, la cual nos da los referentes internacionales en derechos humanos enfocados hacia a la niñez. Por otro lado, se abre el espacio para la participación de los niños en la construcción de las sociedades democráticas (COMCE, 2017), incluyendo los contextos en postconflicto, en particular, las escuelas afectadas por estos hechos.

Hay que hacer un especial énfasis en el conocimiento, la historia y el tratamiento de los conflictos armados (Galtung, 2003) y en las perspectivas de la reconciliación y el perdón, con base en el conocimiento de experiencias similares a nivel internacional como ya lo hemos mencionado en el apartado anterior. En este caso el rol de la educación sería según Maturana (2001):

*“La armonía fundamental humana que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar, para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo, a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento, debemos vivir el educar, de modo que el niño aprende a aceptarse y a respetarse así mismo al ser aceptado y respetando en su ser, porque así aprenderá a aceptar el respeto a los otros”* (p. 68).

Asimismo, es fundamental contar con herramientas de formación en métodos específicos para abordar conflictos, como la mediación, la conciliación y la negociación.

## **Capítulo 3.**

# **Prácticas restaurativas y compromiso estudiantil en Colombia**

**Ejemplo de un círculo restaurativo**



**Fuente: Elaboración Propia**

### 3.1 Las prácticas restaurativas en el contexto colombiano

El presente capítulo se centrará en el contexto educativo colombiano como ejemplo del desarrollo de la convivencia escolar a través de las *prácticas restaurativas*. Mediante un recorrido por diferentes ámbitos como; *histórico, jurídico, pedagógico y conceptual*, que permitirá recoger las principales nociones de lo que ha sido el proceso de implementación de las prácticas en el entorno escolar nacional. Algunas características de este proceso son que:

Históricamente la sociedad Colombiana se ha caracterizado por ser punitista y esto puede ser una de las causas por las que el sistema escolar tenga este mismo enfoque al momento de hacer valer o respetar las normas establecidas. De este modo todos los procesos de gestión de la convivencia, resolución de conflictos en las escuelas, se realizan a partir de protocolos que priorizan el castigo como modelo de justicia. Para el caso colombiano particularmente todos los procedimientos y mecanismos se agrupan en un documento llamado *manual de convivencia escolar* (MCE), que hace las veces del reglamento escolar.

En cuanto al *marco jurídico*, se realizará un recorrido por las normativas más relevantes para las prácticas restaurativas, organizadas según la *pirámide de Kelsen*: Constitución, tratados internacionales, leyes, normas, reglamentos incluido, de forma especial, el reglamento escolar o manual de convivencia como se le conoce comúnmente (que se abordará posteriormente), principios y jurisprudencias. También se agregará el Acuerdo de Paz Colombiano 2016, que, aunque no es una ley como tal, hace referencia a la implementación de la justicia transicional con enfoque restaurativo. Todo esto tratando de mantener un orden cronológico, en lo posible. Allí se describirán de forma detallada todo el componente teórico-legal, que nos permitirá establecer jerárquicamente cómo se sustenta la implementación de las prácticas restaurativas en escuelas del territorio nacional. A este conjunto lo denominaremos *bloque jurídico interno de las prácticas restaurativas colombianas*. Este conjunto específico nos permitirá conocer dónde estamos, cuáles son los límites, los avances, las problemáticas y sobre todo hacia dónde podemos ir. Por otro lado, nos permite pensar en el impacto que tiene la presente investigación en términos normativos, por ello es de vital importancia este apartado. Es

de resaltar que por su parte Colombia, ha acatado las formulaciones del orden internacional en esta materia, las cuales se expusieron en el capítulo anterior.

En el siguiente ámbito hablaremos de las posturas pedagógicas del Ministerio Nacional De Educación Colombiano (MEN), como máximo ente que regula la educación, de sus lineamientos conceptuales que dan soporte a las prácticas restaurativas, por medio de normas y pautas. Dando origen y sustento a la implementación de las prácticas en un plano práctico de las escuelas. Es aquí donde se termina de acuñar el concepto de *prácticas restaurativas escolares* (PRE), que permitirá comprender la magnitud de estas y su importancia en la construcción pedagógica de la convivencia en la escuela y su aplicabilidad en la vida cotidiana. Otro factor preponderante en el contexto de las prácticas restaurativas en Colombia puede ser el impacto que ha tenido el conflicto armado, en las diferentes esferas de la sociedad, de las cuales abordaremos especialmente las relacionadas con las escuelas a lo largo de la investigación.

### 3.2 Sistema normativo-legal colombiano para las prácticas restaurativas

En el recorrido normativo-legal por el contexto nacional de las prácticas, encontramos que sobresale la Constitución Política de Colombia o *Carta Magna*, como punto de partida inicial, con once artículos y el origen del reglamento escolar, el cual, por cuestiones de análisis, abordaremos más detalladamente en el siguiente apartado. Además, tenemos catorce tratados o acuerdos internacionales ratificados, cuatro leyes incluido el código de infancia y adolescencia, cinco programas y tres sentencias judiciales y un Acuerdo de Paz. Todo ello íntimamente ligado con las prácticas restaurativas en el ámbito educativo.

#### *Constitución política:*

En primera instancia, se encuentra la Constitución Política de Colombia de 1991, en la que se relacionan un conjunto de aspectos concernientes a: los fines esenciales del estado en donde destaca la garantía de los derechos y deberes de las personas, y el aseguramiento de la convivencia pacífica (Artículo 2); el no sometimiento de nadie a tratos crueles, inhumanos o degradantes (Artículo 12); la libertad, igualdad y no

discriminación ante la ley (Artículo 13); el reconocimiento de la personalidad jurídica (Artículo 14).

De igual manera, “*el derecho al libre desarrollo de la personalidad*” (Artículo 16, [p. 11](#)) ; la paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento (Artículo 22); los derechos fundamentales de los niños, en particular aquellos relacionados con su protección, educación, garantía general de sus derechos, desarrollo integral e interés superior del niño (Artículo 44); el derecho del adolescente a la protección y a la formación integral (Artículo 45); la defensa de los derechos humanos como base de la convivencia pacífica, la propensión al logro y mantenimiento de la paz... (Artículo 95, Numerales 4, 6 y 7, respectivamente); y el derecho del acceso a la administración de justicia (Artículo 229).

Se hará un particular énfasis en el Artículo 44, (p. 16):

*“que la educación para los niños es un derecho fundamental, gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia...”*

Lo cual se integra con los conceptos de ley inscritos en el Artículo 67, donde: “*La educación es un derecho de la persona..., La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia*” (p. 24). Ante esta situación, teniendo en cuenta lo establecido en el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, en donde se hace referencia a ([Congreso de la República de Colombia, 1991, p.5](#)):

*“los niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derechos fundamentales...”*

Estos planteamientos orientan el conjunto de determinaciones legales establecidas en adelante con relación a las prácticas restaurativas y que son base para la promoción en y desde la escuela de la convivencia, la resolución constructiva de conflictos y la formación ciudadana.

### **Acuerdos y tratados**

La firma de varios tratados, acuerdos, convenios y protocolos internacionales que el estado colombiano ha realizado con diferentes organismos ha contribuido en buena medida a su adopción, ratificación e implementación ([Galeano, 2019](#)), como, por ejemplo: La Declaración de los Derechos del Niño 1959, las Reglas de Beijing 1985, las Directrices de Riad 1988, la Convención sobre los Derechos del Niño 1989, las Reglas

de la Habana 1990, las Reglas de Tokio 1990, la Declaración de Viena sobre el Delito y la Justicia: Enfrentando los Retos del Siglo XXI, 2000, Principios Básicos sobre la utilización de programas de justicia restaurativa en materia penal Resolución ECOSOC 2002 y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) 1978. Todos ellos actúan como pauta y sostén para la aplicación de cualquier programa con enfoque restaurativo en la actualidad en Colombia.

Otras organizaciones internacionales han orientado sus esfuerzos en el trabajo por la niñez y la juventud como es el caso de La Organización Internacional para las Migraciones (OIM), que forma parte del Sistema de las Naciones Unidas 1951, y que promueve una migración humana igualmente la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (*United States Agency for International Development*) con sus siglas (USAID), ayuda para la implementación del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa ([Ministerio de Justicia y del Derecho, Organización Internacional para las Migraciones, 2018, p.4](#)). Asimismo, la ONU 2013, Unicef 2013, Unesco 2014, CEPAL 2016 y la OCDE 2016. En el año 2024, Colombia se adhirió a la Declaración sobre Escuelas Seguras, una iniciativa surgida en Oslo, para la protección de las escuelas como territorios de paz ([Bernal et al., 2024](#)). Todo ello demuestra el interés político de trabajar por la implementación de las prácticas restaurativas en el contexto escolar.

### 3.3 Legislación

A continuación, se encuentran las leyes donde se apoyan bastantes acciones emprendidas, como es el caso de la *Ley 115 de 1994* (Ley General de Educación), donde se alude a los fines de la educación sustentados en la Carta Magna, en donde sobresale la formación a partir del respeto, derechos humanos, paz, democracia, convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad (Artículo 5, Numeral 2); los objetivos comunes a todos los niveles escolares, en particular aquellos relativos a la educación para la justicia, paz, democracia, solidaridad, confraternidad, cooperativismo y valores humanos (Artículo 13, Literal d); lo concerniente al “*reglamento escolar*” como documento que relaciona los derechos y obligaciones de los educandos” (Artículo 87) ([p. 46](#)); y la resolución de conflictos presentados entre docentes, personal administrativo y estudiantes como una de las funciones principales del consejo directivo escolar (Artículo 144, Literal b).

Esto refleja gran parte del papel social que debe desempeñar la educación para contribuir con el mejoramiento general, en donde el manejo de las relaciones e interacciones presentadas en el entorno institucional es el punto de partida fundamental. Con su Decreto Reglamentario N° 1860 de 1994, que promueve los derechos, la integridad, la dignidad del ser humano. De este modo se encuentra así mismo la *Ley 1098 de 2006* (Código de Infancia y Adolescencia) que vincula elementos referentes a las obligaciones del estado, en donde se destaca la promoción de la convivencia pacífica en los ámbitos familiar y social, al igual que la formación de los niños a partir de la dignidad humana, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática, los valores humanos y la resolución pacífica de los conflictos (Artículo 41, Numerales 5 y 9).

Así mismo, las obligaciones éticas de las instituciones educativas en todos los niveles y sectores relacionados con la protección eficaz de los niños y en contra las diferentes formas de maltrato por parte de compañeros y docentes; el establecimiento de mecanismos reglamentarios adecuados de orden disuasivo, correctivo y reformativo para evitar las agresiones físicas y psicológicas en el entorno escolar (Artículo 43, Numerales 2 y 3); la prohibición de sanciones crueles, humillantes o degradantes en el contexto escolar y su inclusión en el reglamento escolar (Artículo 45); y la finalidad del sistema de responsabilidad penal para adolescentes, en donde resaltan las medidas de orden pedagógico, integral y restaurativo (Artículo 140). Todos estos factores deben estar en conformidad con los enfoques y prácticas restaurativas implementadas en la escuela para su abordaje de los aspectos asociados con la convivencia, la disciplina y el manejo de los conflictos.

Posteriormente aparece la *Ley 1620 de 2013* (Ley de Convivencia Escolar) que plantea la identificación en y desde los reglamentos escolares de formas diferentes o alternativas de promover la convivencia escolar y la práctica de los derechos humanos, con enfoque restaurativo (Artículo 21). Esto denota la relevancia y pertinencia de nuevas maneras de encarar los asuntos y situaciones relativas a la convivencia, la disciplina y los conflictos en las instituciones educativas, en donde la justicia restaurativa escolar se presenta como gran posibilidad por medio de las prácticas. Igualmente está su Decreto 1965 de 2013 (reglamentación de la Ley 1620 de 2013) que aproxima a una mirada más operativa o práctica en cuanto a lo estipulado en la Ley, debido a que precisa la manera en que se crea y funciona el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para

el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

En este sentido, la conformación del Comité Escolar de Convivencia y la elaboración de su reglamento, la incorporación en el manual de convivencia de las definiciones, principios, responsabilidades, y los lineamientos generales para la actualización de los mismos (Artículos 22, 28 y 29, respectivamente) se presentan como aspectos fundamentales que guían el proceso ([Congreso de Colombia, 2013, p. 1](#)).

La relevancia de la ley radica en que los objetivos del sistema hacen mención del fomento y fortalecimiento de la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración y respeto de las diferencias para la formación de sujetos activos de derechos. De igual modo, aparece otro aspecto central en el contexto del mencionado decreto que es la clasificación realizada de las situaciones generadoras sobre la afectación de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, a partir de tres clases o tipos específicos como son ([MEN, 2013, p.15-16](#)):

1. *Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.*
2. *Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:*
  - a. *Que se presenten de manera repetida o sistemática.*
  - b. *Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.*
3. *Situaciones Tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley penal colombiana vigente.*

La Ley 1620 de 2013, en capítulo II menciona en el artículo 3: “el sistema reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos” ..., Según lo establecido en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las directrices del Consejo Nacional de Política Social y el resto de la normativa aplicable ([p. 2](#)). Esta

clasificación de los tipos de faltas en el contexto educativo es relevante porque tratan de incluir de forma superficial el enfoque restaurativo y hacer una aproximación a los protocolos restaurativos.

Otra de las leyes relevantes es la *1732 de 2014* (establecimiento de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país), se hace mención acerca de la búsqueda de la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en el país (Artículo 1); Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional Colombiana, la creación y consolidación de un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo relativo a la cultura de paz (Artículo 1, Parágrafo 2); y la generación de espacios de reflexión y formación acerca de la convivencia (Artículo 1, Parágrafo 3). Esto significa que la escuela es un espacio social promotor de construcción de paz, en lo cual, es clave el tipo y características establecidas en el manejo dado a las relaciones e interacciones en dicho contexto.

En su Decreto Reglamentario 1038 de 2015 (reglamentación de Cátedra de Paz) se estipula la estructura y contenidos de la Cátedra de Paz, dentro de los que sobresalen aquellos concernientes a la justicia y derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos, la prevención del acoso escolar, la diversidad y pluralidad, y los proyectos de vida y la prevención de riesgos (Artículo 4, Literales a, d, e, f y l, respectivamente). Estos aspectos son centrales a la convivencia, a la disciplina y a los conflictos en el ámbito escolar y favoreciendo el ingreso de las prácticas restaurativas a las aulas de clase.

### 3.4 Sentencias judiciales

Es de resaltar que la ley de convivencia escolar al igual que las normativas anteriormente mencionadas, impulsaron un cambio en el sistema penal juvenil y en el código de infancia y adolescencia. Al igual que las sentencias emitidas por la Corte Constitucional, en el abordaje desde una mirada más restaurativa hacia los niños, un hecho que marcó la pauta para el proceso de vinculación y adopción del enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Las sentencias más destacadas fueron: el pronunciamiento de la Corte Constitucional en el año 2015, con la *Sentencia T-478-15* ([Corte constitucional de Colombia, 2015](#)), más conocida como la *sentencia Urrego*, en dicha publicación, se planteó que los cambios o modificaciones realizadas en el manejo de la convivencia y conflictos debían verse plasmados de manera urgente y obligatoria en el MCE, como instrumento o recurso principal que alberga el conjunto de normas,

derechos y deberes que rigen a los integrantes de la comunidad educativa en el contexto institucional. Finalmente, otras sentencias de la Corte Constitucional y de la corte Suprema fueron la *T-120 de 2019* y *T-205 de 2019*, que afectaron directamente a las distintas entidades que trabajan en la protección de los derechos de los infantes como, por ejemplo: el Instituto de bienestar Familiar, las Casas de Justicia y las Instituciones Educativas.

### 3.5 Acuerdo de Paz

En el capítulo 2 del Acuerdo de Paz colombiano se cita la participación política como una apertura democrática para construir la paz y considerar los siguientes temas claves para el desarrollo de una paz verdadera ([El Gobierno Nacional y las FARC-EP, 2016](#)):

*“La lucha por el reconocimiento de derechos y la ampliación democrática ha permitido que se conciba a la Justicia Restaurativa como uno de los conceptos que permite la participación y la obligación de contribuir al proceso de construcción social”* (p. 35).

Este es el *marco jurídico normativo interno de las prácticas restaurativas* que sustenta la importancia de implementar este tipo de estrategias en el contexto educativo y, más en las zonas afectadas por los conflictos armados a través de procedimientos apoyados en la justicia. En este acuerdo de paz también encontramos un componente restaurativo en el Punto 5: Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto, específicamente en el numeral 5.1 titulado “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz; y Compromiso sobre Derechos Humanos ([Gobierno de Colombia, 2016](#), p. 1-63).

De este modo, se crea la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). Teniendo un enfoque mixto, combinando elementos de justicia retributiva y restaurativa. De esta manera se prioriza la verdad, la reparación a las víctimas y la no repetición, promoviendo la participación de las víctimas y los comparecientes en la reconstrucción del tejido social. Así se puede observar que los trabajos y actividades se caracterizan por ese nivel restaurador y reparador siendo, como no podría ser de otra manera, un componente esencial de la JEP, y todo ello no deja de reflejar el compromiso inequívoco del compromiso de justicia restaurativa en el contexto de la transición de la guerra a la paz ([El Gobierno Nacional y las FARC-EP, 2016](#)).

### 3.6 El reglamento escolar y su relación con las prácticas restaurativas

En el siguiente apartado hablaremos del marco legal que soporta el reglamento escolar en Colombia, de manera global. Para pasar luego a la conceptualización y después mencionaremos algunos tipos de reglamentos que existen. Posteriormente analizaremos su función pedagógica y finalizaremos explicando su relación con las prácticas restaurativas.

Por cuestiones de orden hemos organizado el tema del marco legal en una secuencia de acuerdo con las legislaciones y, en lo posible, cronológicamente. Pues nos parecen más pertinentes para mantener la línea temporal con otros temas. También para facilitar su comprensión. Además, solo se mencionarán los artículos relacionados con el tema de las prácticas restaurativas y los artículos que ya se explicaron anteriormente solo se referenciarán. Para tal objetivo iniciaremos con la Constitución Política Nacional de Colombia (1991), después de la Ley 115 (1994). Posteriormente el Decreto Reglamentario 1860 (1994), Ley de Convivencia Escolar (2013) y el Decreto Reglamentario 1075 (2015).

#### *Constitución Política de Colombia*

Constitución Política de Colombia (1991), en este documento se referencia al Artículo 16, *libre desarrollo de su personalidad*. Artículo 29:

*“El debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas. Nadie podrá ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio”* (p. 13).

Como podemos ver se debe garantizar los principios de igualdad y equidad en el marco de la ley. Dicho de otra forma, los manuales de convivencia deben estar orientados a los mismos principios y ser justos con todos.

#### *Ley General de Educación*

De acuerdo con la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994) dispone en los artículos 73 y 87, que “todos los establecimientos educativos en Colombia deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional (PEI), un reglamento o

manual de convivencia” (p. 46). Se relacionan con las prácticas restaurativas en el artículo 87, diciendo:

*“El reglamento de convivencia es un recurso relevante como uno de los medios para el mantenimiento del orden y la disciplina en el contexto escolar”, “Los estudiantes quienes en su condición de menores de edad tienen la representación de sus padres, familiares y demás adultos responsables de su cuidado y protección” (p. 46).*

Esta alusión a derechos y deberes permite inferir cierto énfasis en lo reglamentario como “garantía” de la convivencia escolar y sus aspectos relacionados directa e indirectamente con la responsabilidad familiar. El artículo 92 (1994) afirma que:

*“Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional, acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación” (p. 47).*

### *Decreto reglamentario 1860 de 1994*

Según el Decreto 1860 (1994), para ser más específicos en el artículo 17, se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73, 87 y 92 de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, se acaban ratificando. Además, algunos elementos que moldean los reglamentos fuera de los ya mencionados aparecen otros aspectos a tener en cuenta son los siguientes aspectos, artículo 17 (1994, p. 9-10):

- 1. Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.*
- 2. Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.*
- 3. Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.*
- 4. Conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.*

5. *Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.*
6. *Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.*
7. *Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.*
8. *Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.*
9. *Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.*
10. *Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.*
11. *Encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud.*
12. *Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar.*

Aunque todos ellos son aspectos generales relacionados más con la operatividad de las escuelas y la presentación de los estudiantes. Igualmente decir que se sigue dejando muchos vacíos en la construcción de los reglamentos, en el orden teórico, conceptual que ni la constitución, ni las diferentes leyes, detallan sobre la elaboración de los manuales escolares dejando a la libertad de cada escuela. Lo cual ha tenido como efecto diferentes interpretaciones por parte de las comunidades educativas y ha dificultado los procesos de implementación de las prácticas restaurativas.

#### *Ley de convivencia escolar y su decreto reglamentario 1965 del 2013*

Por su parte según la Ley 1620 ([2013](#)), en el artículo 28, de su Decreto Reglamentario 1965 de ([2013](#)), que reglamentó ([MEN, 2013](#)):

*“La incorporación en el manual de convivencia de aspectos como las definiciones, principios y responsabilidades que rigen para los integrantes de la comunidad educativa. En esta dirección, se plantea roles para todos los miembros de la comunidad educativa, los cuales servirán de base para que dentro del mismo manual se desarrollen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de la denominada Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, de la cual trata el Capítulo II del Título IV del presente decreto, sin perjuicio de los demás aspectos que deben ser regulados en dichos manuales, de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 de 1994” (p. 9).*

Esto pone de relieve que el reglamento además de los derechos, deberes y normas debe vincular una perspectiva holística e integral en el manejo dado a la convivencia en y desde el contexto institucional.

#### *Decreto Reglamentario 1075 de 2015*

Según el Decreto 1075 Sector Educación (2015), en el artículo 2.3.3.1.4.4. Reglamento o manual de convivencia, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 (1994). Como se ha dejado entrever a lo largo del presente apartado, el reglamento representa un recurso e instrumento clave en el manejo y resolución de conflictos escolares y en la gestión dada a la disciplina y convivencia en este contexto. Por tal motivo, es pertinente dar una mirada a los principales aspectos relacionados con este, enfatizando en los planteamientos del orden normativo. Esto último, en virtud de las prácticas restaurativas escolares y direccionamiento general establecido en este trabajo. La Ley general de educación que le dan base a este proyecto se encuentra como ya lo mencionamos en el Artículo 92, el cual hace parte integral de la Ley 115 de (1994) y de su Decreto Reglamentario 1860 (1994).

Seguidamente luego de mencionar los diferentes artículos que se relacionan directamente con el reglamento escolar pasaremos a explicar su relación con las prácticas restaurativas escolares. Si bien los manuales de convivencia escolar son documentos que recogen las normas que se aplican en las escuelas, y estas se deben constituir a partir de lo estipulado en la ley nacional (Ley General de Educación, 1994) también se deben tener en cuenta otros aspectos.

Sin embargo, en Colombia ni la Constitución Política, ni la Ley General de Educación, detallan sobre el contenido de los reglamentos más allá de un cúmulo de lineamientos legales y operativos, que hacen solamente referencia a la vinculación de normas.

Dejando bajo la autonomía de cada institución educativa toda la responsabilidad de la construcción del reglamento escolar. Esto podría favorecer la implementación de las prácticas restaurativas mirado desde las necesidades de las diferentes comunidades del país y los contextos tan diferentes en un territorio pluriétnico y multicultural, afectado por diversos conflictos (Fundación Hemisferio, 2001). Pero se requeriría formación, capacitación, personal idóneo y sobre todo acompañamiento institucional en un proceso tan delicado y con tantas consecuencias. De lo contrario no es pertinente, pues fácilmente se pueden cometer fallas.

Consideramos que el reglamento o manual de convivencia debe incluir una definición clara de los derechos y deberes de los alumnos, así como sus relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, necesitamos que siga una participación de la comunidad educativa. Esto facilitará la consecución de nuevos acuerdos.

Por su parte, las prácticas restaurativas, nos dan la posibilidad de mejorar los vínculos en la comunidad educativa, promover conductas como la responsabilidad, la participación, el respeto y la construcción de soluciones en grupo de los conflictos. También en reparar el daño y restaurar las relaciones en la escuela en lugar de priorizar el castigo. Además, si a esto le sumamos la posibilidad de integrar las prácticas restaurativas al reglamento escolar (protocolos restaurativos), se crea un entorno más adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, donde aprenderán a asumir las responsabilidades de sus actos y se abogaría por una convivencia más pacífica.

Así podemos decir que la relación entre el reglamento escolar y las prácticas restaurativas fortalece los procesos de convivencia, promueve la integración de toda la comunidad en la resolución de conflictos y ayuda a recomponer el tejido social en el contexto escolar. Para poder profundizar un poco más en el tema continuaremos conociendo diversas nociones sobre el manual escolar, entre ellas decir que según Foucault (2002, p. 241) define el manual, “*como un instrumento de control social*” otros investigadores por su parte conceptualizan los manuales como “*las expectativas sobre la manera de cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos*” (Chaux, Vargas, Ibarra & Mlniski, 2013, p. 81)”. Otro estudio señala que la mayoría de los manuales, no superan la etapa de “reglamento estudiantil” (Fundación Hemisferio, 2001, p. 19) es decir:

*“un conjunto de reglas de lo que no está permitido hacer en la institución, acompañado de otro listado de sanciones para quienes no cumplan estas reglas, planteando así un debate entre “lo que se supone debe ser y lo que es en la realidad”*

En cuanto al concepto, “se puede observar que no existe una definición general de lo que es el reglamento escolar, más bien se limita hacer un documento que describe funciones y procedimientos. Por tal razón, es necesario plantear una idea que nos permita tener un concepto más amplio. Para ello, nos basaremos en la definición provista en la Guía No 49 del Ministerio de Educación (2013, p. 26):

*“El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los establecimientos educativos”*

Dicho de otra forma, se debe apuntar a la búsqueda de un equilibrio armónico entre la comunidad y su entorno.

Después de estas definiciones, presentaremos algunos de los manuales de convivencia que existen, con la idea de mostrar la relación que hay entre el manual y la comunidad, para apreciar diversos modelos de convivencia. No es sencillo llegar a definir los tipos de convivencia (Coronado (2008, p. 111-18):

*“debido a que son muchas variables las que influyen y no es posible limitarlo a una sola categorización. Según su estilo de gestión puede ser categorizada en cuatro enfoques dominantes”.*

Estos modelos son según la Guía elaborada por el MEN (2020, p. 17):

a) *Modelo Normativo Disciplinario: Este modelo nos remite a un estilo de convivencia basado en normas, reglamentaciones, protocolos y procedimientos de acción, los cuales deben ser conocidos y aceptados por todos los integrantes del microsistema educativo, en el cual se explicitan deberes y derechos. Se exige fiel cumplimiento de todas ellas y la convivencia de los actores dependerá exclusivamente de la aceptación, regulación y fiscalización de todas las reglamentaciones. En este estilo no se da a pie a las interpretaciones, menos a la reflexión o diálogo, se aplican sanciones establecidas en cuanto ocurran según la condición de esta, acompañado siempre de discursos de moral y valores. Su principio básico es la aplicación de las normas y las sanciones disciplinarias.*

b) *Modelo Rigorista Punitivo: Este modelo considera fundamentalmente el observar, vigilar y castigar toda vez que se produce un incidente disciplinario que infrinja las*

*normativas o que afecte la normal convivencia de la institución. Cuando existe un conflicto o una situación disruptiva debe haber inmediatamente una corrección disciplinaria. El diálogo es irrelevante en este modelo, no altera ni aminora el incidente ni menos aún la sanción, no existe aprendizaje de lo sucedido y el conflicto queda sin resolver, esto es lo que se conoce como mano dura. Su principio básico es ejercer vigilancia y sancionar.*

*c) Modelo Psicologista: Este modelo considera como base la contención emocional de los alumnos, ante la ocurrencia de cualquier evento disruptivo, se justifican las actuaciones de las personas de acuerdo con sus condicionantes familiares, sociales, emocionales o económicos por lo que se hace muy complejo lograr un cambio de actitud o aplicar remediales que puedan mejorar las conductas, existe un rol totalmente paterno con todo lo que suceda. El principio básico de acción de es contener y justificar y su prédica es: "Hay que entenderlos porque son así".*

*d) Modelo Integrativo Educativo: Este modelo cree que los conflictos suscitados son una oportunidad de aprendizaje y crecimiento colectivo, lo que logrará moldear valores morales de las personas. La comunicación, el diálogo y el respeto son mecanismos permanentes de resolución y fortalecen las habilidades sociales. De acuerdo con (Espinoza, Ojeda, Pinillo & Segura, 2010): "Se recurre a la responsabilidad personal y al autocontrol del sujeto quien es capaz de razonar, analizar consecuencias y predecir implicancias de sus actos en las demás personas, pero por sobre todo ser capaz de tomar decisiones. Su principio básico es ver el conflicto como fuente de aprendizaje; (p.24)". Estas clasificaciones nos permiten identificar algunos elementos presentes en los reglamentos escolares.*

Haciendo alusión a lo pedagógico, a la formación ciudadana y a la convivencia pacífica, que se constituyen en los pilares en los que se estructura y fundamenta la aproximación conceptual del reglamento escolar descrita por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) según la cual, “el manual de convivencia es el lugar concreto de un proceso pedagógico de formación para el ejercicio de la ciudadanía y una estrategia para fortalecer la convivencia pacífica” (p. 46).

De todo ello se infiere que el papel desempeñado por el manual como marco de referencia para la acción escolar parte, evidentemente, de unas normas, pero también de la promoción de unos principios, actitudes y valores encaminados a preparar al sujeto para la vida, especialmente para su incursión en una comunidad y sociedad, en la cual, también deberá respetar y acatar reglas, normas y lineamientos específicos.

Luego del paso por los lineamientos normativos que regulan las prácticas restaurativas en Colombia, pondremos nuestra mirada en el conflicto armado y en sus consecuencias.

### 3.7 El conflicto armado y el impacto en las escuelas

La historia de las escuelas colombianas y el conflicto armado es otro de los aspectos interesantes de analizar en relación con las prácticas restaurativas. No solo para entender el impacto del *conflicto armado interno* (Trejos, 2013, p. 57), en las escuelas. Sino además porque este fenómeno es particularmente interesante por varias razones como, por ejemplo: es uno de los más largos de la historia reciente con casi 65 años de guerra continua. Aunque en sus inicios fueron las luchas guerrilleras, se han ido sumado otros conflictos como, la exclusión política, la tenencia de la tierra, la violencia política, el impacto de la revolución cubana, el narcotráfico y la formación de grupos armados ilegales (García, 2009, p.46).

Finalmente, en el año 2015, después de varios años de diálogos, se firmó un acuerdo de paz, que posteriormente se ratificó en el 2016, por el grupo armado de las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejercito Popular (FARC-EP) y el Gobierno (Gobierno de Colombia, 2016). Esto no significó el fin del conflicto armado, pero sí que ha marcado una pauta para iniciar unas nuevas perspectivas de la sociedad, para futuras soluciones al conflicto. Es allí donde es importante el trabajo con las prácticas restaurativas como un mecanismo alternativo de resolución de conflictos, pues esto implicaba preparar a la sociedad incluidas las escuelas, para saber cómo abordar los procesos de paz. Además, de las consecuencias, porque durante años se afectaron los entornos escolares.

Con todo esto queda la pregunta ¿Cómo se podría articular alrededor del componente restaurativo del acuerdo de paz, una estrategia de convivencia para hacerle frente a las dinámicas de las violencias vividas por las escuelas durante tantos años de conflicto?, pregunta que trataremos de responder durante el desarrollo de esta investigación. Recordando cuáles son los impactos inmediatos de la guerra en las comunidades escolares tenemos como efecto casi instantáneo el aumento de los índices de violencia en el interior de las escuelas (Chaux, et al., 2013, p.3), recogido en el informe anual de Unicef (2015).

También podemos destacar los persistentes ataques contra instituciones, estudiantes y personal educativo, ejemplo de ello fue que entre enero y noviembre de 2023, al menos 13,311 personas (93% estudiantes y personal escolar), se vieron afectadas por 77 eventos en 10 departamentos, que tuvieron lugar en las propias escuelas, así como en

el trayecto hacia ellas (CNR, 2023). En un segundo momento sería lo expuesto en el apartado anterior, sobre la salud física y mental, en las relaciones sociales y en los resultados académicos de los estudiantes (Nela, 2024).

Otros factores que podrían asociarse como efectos colaterales de los conflictos armados son el aumento en las tasas de suicidio ejemplo de ello fue que, en Colombia durante los años 2021 y 2022, se registraron 236 suicidios todos ellos entre la población estudiantil, 8981 casos graves de acoso escolar donde 7 de cada 10 estudiantes sufrieron alguna forma de bullying. Esto llevó a que el país ocupara el puesto #10 de violencia escolar a nivel mundial (Informe [Bullying sin fronteras, 2022](#)).

Por otro lado, pero no menos importante, aparecen las principales problemáticas en torno a la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en materia de derecho civil, derechos humanos que traen como consecuencia las transgresiones relacionadas con la existencia de presuntos delitos contra la libertad, la integridad y las diferentes formas de violencia sexual, según el derecho internacional humanitario (DIH), de acuerdo con los registros de Datapaz ([Cinep, 2009](#), con datos recogidos en el marco de los Acuerdos de Paz.

A todo esto, hay que sumar la alta posibilidad de recaer nuevamente en una guerra, haciendo que los ciclos de violencia se agudicen ([Staguhn, Yayboke & Dalton, 2020](#)). A pesar de todos los esfuerzos realizados por diferentes sectores de la sociedad para mitigar estos efectos, la violencia persiste aún hoy en las escuelas colombianas. Haciendo que la convivencia escolar atraviese crisis. Como respuesta, el estado colombiano se ha adherido a diferentes estrategias entre ellas la *Declaración sobre Escuelas Seguras*, una iniciativa surgida en Oslo ([Bernal, García-Betancourt & León-Giraldo, 2024](#)), con el fin de aportar mejoras en el clima escolar.

Todas estas situaciones acentúan la necesidad de la implementación de las prácticas restaurativas en diferentes partes del territorio nacional. Permitiendo abordar algunos ejes temáticos relacionados con la titularidad, el reconocimiento y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el marco del sistema constitucional colombiano, evaluando aquellos fenómenos sociales y normativos que directa o indirectamente impiden el goce y el ejercicio de los derechos por parte de este grupo poblacional. Tanto en los ejercicios democráticos, como en las dinámicas cotidianas enfocados hacia la construcción de la paz ([Dietrich, Dick & Wandel, 2020](#)).

Algunos de los mecanismos usados fueron campañas pedagógicas para fortalecer estrategias de transformación a nivel tanto local como nacional, como la Cátedra de Paz; la creación de los comités de convivencia, que se establecieron en distintos niveles jerárquicos en el orden nacional, departamental, municipal y local para la atención de estas situaciones.

A continuación, se describirá a través de la tabla 4 una comparativa analizando la implementación de las prácticas restaurativas en el modelo escolar entre seis países: Irlanda del Norte, El salvador, España, Guatemala, Argentina y Sudáfrica, luego de haber vivido un algún tipo de conflicto armado.

**Tabla 4. Países que implementaron prácticas restaurativas en su modelo escolar después del conflicto armado.**

País / Componente	Irlanda del Norte	El Salvador	España	Guatemala	Argentina	Sudáfrica
<b>Antecedentes del país</b>	Conflicto armado interétnico	Guerra civil de el Salvador y se firman "the Troubles", inicio 1968, se firma el acuerdo de Viernes Santo 1998	Dictadura militar y Franquismo se firman 1939 y posteriormente los Acuerdos de la paz de el país Vasco (ETA) en 1992	Guerra civil de Guatemala 1960 y posteriores acuerdos de paz	Golpe de estado 1976, Dictadura Militar	Conflicto Interno Internacional entre 1960 y 1994. Apartheid
<b>Modelo de justicia</b>	Punitivo	Punitivo	Punitivo	Punitivo	Punitivo	Punitivo
<b>Modelo pedagógico</b>	Sistema bipartito	Modelo Inclusivo, metodología activas	Por proyectos (constructivist a)	Modelo de mejoramiento continuo	Constructiva	Constructiva
<b>Nombre del documento institucional</b>	Ley de Educación de 1923	Manual de norma	AGENDA	Normativa de Convivencia	Reglamento de Disciplina	Reglamento Interno

para una  
Cultura de  
Paz en los  
Centros  
Educativos

<b>Centro del proceso de justicia</b>	Agresor / Castigo	Agresor / Castigo	Agresor / Castigo	Agresor / Castigo	Agresor / Castigo	Agresor / Castigo
<b>Nuevo modelo de justicia con componentes restaurativo</b>	Educación para la Paz con componentes restaurativo	programa formativo extracurricular denominado PODER, "Participación gizartea"	"Una sociedad que construye la paz- enari den Bakeaeraikitz oportunita des, Desarrollo, Educación Recreación	Acuerdo ministerial numero 1-2011	Acuerdos Escolares Convivencia	"Schools Safety Framework (Marco de Seguridad Escolar).
		ón, puesto en marcha en el curso escolar 2006-2007 y la unidad didáctica Bakerako "				
		Urratsak- Dando pasos hacia la paz.				
<b>Centro del proceso de justicia</b>	Victima / Aprendizaje	Victima / Aprendizaje	Victima / Aprendizaje	Victima / Aprendizaje	Victima / Aprendizaje	Victima / Aprendizaje
<b>Aproximaciones a la justicia restaurativa</b>	escuelas integradas: Este enfoque busca ayudar a los estudiantes a pensar sobre las ideologías comunitaria s en conflicto de	la resolución pacífica de conflictos, la cohesión y la equidad sociales.	"fomentar una educación para la paz, la convivencia, el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia"	Participación, Responsabilidad, el respeto por los derechos humanos y la convivencia, la cohesión y la equidad sociales.	Nuevos roles, Responsabilidad, la democracia y la solidaridad.	Nuevos currículos que promovían la unidad nacional, la democracia, los derechos humanos y el respeto

---

su sociedad  
de manera  
constructiva  
y sin  
confrontacio  
nes.

por la  
diversidad.

---

Fuente: Elaboración propia

Por el beneficio que aportan la incorporación de las prácticas restaurativas en estos contextos donde hay un conflicto es de señalar la generación y apoyo a una convivencia de los estudiantes y otros aspectos clave (Vega, 2021; Orellana, 2021). Después de conocer el panorama de las escuelas en los conflictos armados y de su relación con las prácticas restaurativas mencionaremos algunas experiencias desarrolladas en Colombia.

### 3.8 Experiencias restaurativas en las escuelas colombianas

En el orden nacional, se identificaron cuatro estudios relacionados directamente con las prácticas restaurativas escolares durante los años 2016 y 2018, en concreto, dos en cada año. Además, estos cuatro estudios se repartieron en distintas ciudades: dos de ellos en Medellín, uno en Palmira y uno en Bogotá. Todos estos estudios comparten que fueron de corte cualitativo, dato importante, porque nuestro estudio se diferencia al aportar datos de tipo cuantitativo para así colaborar en su rigor científico. Cabe anotar que se encontraron otros estudios referentes al componente restaurativo, pero se seleccionaron estos por su clara afinidad hacia las prácticas restaurativas. Seguidamente resumiremos las principales características de estos trabajos. Inicialmente, el estudio de Zapata (2016) adoptó un enfoque cualitativo desde un paradigma crítico social, concretamente un estudio de caso.

Esto nos aporta que esta estrategia pedagógica permite contribuir a la prevención del conflicto escolar en la institución a partir de aspectos como el pensamiento crítico, el diálogo, la concertación y las competencias ciudadanas (empatía, autocontrol, asertividad, escucha, identificación de posibilidades, respeto por los demás, entre otras). Además, este estudio se enmarca en la identificación de la justicia restaurativa también como medio de prevención de los conflictos escolares, es decir, de una manera proactiva hacia estos últimos y no solo reactiva como se suele pensar al hacer referencia al tema.

En segundo término y coincidiendo en el mismo año de publicación, se halla el trabajo de Rivera (2016), construido desde un enfoque cualitativo-etnográfico con estudiantes del grado 8° de una *institución educativa oficial de la ciudad de Palmira*. El aporte sustancial de este estudio es la revelación de factores clave en el marco de los conflictos presentados relacionados con las agresiones físicas, verbales y psicológicas; la ineeficacia e ineeficiencia en el manejo dado a los conflictos; la falta de escucha imparcial a las personas involucradas en los conflictos; la no existencia de reconciliación entre víctima y ofensor; y la pertinencia de la vinculación de la justicia restaurativa como cultura institucional caracterizada por la participación, la formación permanente, el compromiso y la responsabilidad de toda la comunidad educativa. Lo señalado es clave para aludir a la justicia restaurativa como cultura dentro de la institución educativa, situación que exige una gran comprensión y apropiación sobre el particular por parte de los distintos actores educativos y sociales.

En tercer lugar, y dos años más tarde, el estudio de Ceballos (2018), donde se realiza una revisión de la articulación de las acciones restaurativas implementadas en el manual de convivencia, con los estudiantes de secundaria de la *Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla localizada en la ciudad de Medellín*. El impacto de este estudio se centra en la necesidad de que la institución educativa necesita buscar alternativas y procedimientos orientados al desarrollo de competencias de interdependencia con la intención de formar educandos desde el respeto, haciendo énfasis en el manual de convivencia en el cual, pueden conjugarse estratégicamente valores y conceptos esenciales de la justicia restaurativa.

Finalmente, se resalta el estudio de Falla Castellanos (2020), aplicando un enfoque hermenéutico de nivel exploratorio-descriptivo donde se analizaron las ideas y potencialidades de la justicia restaurativa en el *Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto, situado en la localidad de Tunjuelito, Bogotá*. La idea central arrojada indica que la justicia restaurativa ofrece diversas posibilidades para el enriquecimiento y fortalecimiento de la convivencia escolar a partir de la ampliación de la educación para la paz. Sin embargo, todo esto exige de un compromiso y responsabilidad institucional de los diferentes actores educativos tanto en la búsqueda de formas alternativas de resolución de conflictos como en la aplicación de las normas de convivencia establecidas.

En estos cuatro estudios se pueden identificar varias particularidades como es el caso de que se desarrollaron después de la firma de los acuerdos de paz 2016, todos en zonas urbanas en ciudades y aplicándose en las escuelas públicas. Además, se puede anotar que el énfasis se ha puesto en la adopción y en la vinculación del enfoque de justicia restaurativa en la gestión de la convivencia y la resolución de los conflictos escolares, ejemplo es el proceso de modificación propiamente dicho del reglamento escolar. Lo cual conduce un manejo de la convivencia y de los conflictos escolares desde las prácticas y los procedimientos centrados en los espacios, acciones, experiencias y estrategias fundamentadas en lo restaurativo, en el diálogo, en la participación, en el reconocimiento y respeto de los derechos y deberes de los ofendidos y ofensores como se sugiere en la ley de convivencia escolar. Dejando de lado el manejo de la convivencia y de los conflictos escolares desde lo punitivo, castigo y la sanción. De este modo, queremos puntualizar que el valor agregado de estos estudios propuestos, en relación con el tema restaurativo, es que serviría como inicio de los antecedentes investigativos sobre las prácticas en Colombia.

### 3.9 Compromiso estudiantil

El compromiso *estudiantil*, ha comenzado a tomar relevancia en el contexto escolar colombiano, por ello iniciaremos con una conceptualización, para posteriormente, pasar hablar de los tipos de compromiso escolar en términos generales y cuáles son los factores que lo conforman. Después desde una perspectiva multicontextual planteamos el análisis de las relaciones entre los contextos académico y social en la escuela. Luego, observaremos los elementos positivos y negativos en la relación con el compromiso escolar y cómo influyen en contexto sociales adversos (conflictos), las teorías de la motivación se utilizan como un marco operativo para comprender cómo y por qué los adolescentes participan en los contextos académico y social de la escuela durante la interacción de varios factores personales y contextuales que facilitan el desarrollo académico. Finalmente, se examinan cómo los intentos de los adolescentes de coordinar su participación pueden tener implicaciones importantes para su rendimiento académico al proponer la forma de modelar los efectos de su participación en la escuela.

### 3.9.1 Compromiso estudiantil en Colombia

A continuación, esbozaremos algunos de los usos que se le han dado al compromiso estudiantil (CEST), en la educación latinoamericana y particularmente colombiana, sobretodo, tratando de atender algunas de las principales problemáticas como; la permanencia, el ausentismo, la deserción, las tasas de finalización, la repetición y las transiciones de grado o de escuela.

Aunque el campo del compromiso escolar y estudiantil no ha sido estudiado en profundidad en los países latinoamericanos (Durón-Ramos et al., 2020), algunas de las más recientes investigaciones sobre estos temas desarrollados en estos países en la secundaria básica, particularmente en las escuelas públicas tanto en las zonas urbanas como rurales, señalan un bajo rendimiento en los *factores cognitivos* centrados en los aspectos que apoyan el proceso de aprendizaje (Hennig, et al., 2019) y agencial; la dimensión agencial se refiere a la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante el establecimiento de metas concretas y mediante un comportamiento proactivo y constructivo que enriquece el aprendizaje (Montenegro, 2017), estos hallazgos sugieren estrategias de intervención adecuadas para estos factores.

La mayor parte del conocimiento sobre la participación de los estudiantes universitarios se ha realizado con personas que viven en países desarrollados, también conocidos como sociedades occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas (WEIRD) por sus siglas en inglés (Henrich et al., 2010).

A pesar de que en la última década se han logrado avances notables en la mejora del acceso de los niños a la educación primaria (Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012; Busso, Bassi y Muñoz, 2013) y en muchos países de América Latina, la matrícula en la escuela primaria es casi universal. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por garantizar el ingreso de un mayor número de niños a los sistemas educativos y las mejoras en las tasas de finalización de la educación primaria y en las transiciones a la educación secundaria, siguen existiendo dificultades (Íbid, 2015), en el rendimiento educativo y la retención de los estudiantes en el nivel secundario sigue siendo problemático. Los datos indican que uno de cada tres estudiantes no llega a la educación secundaria superior (Bentaouet y Székely, 2015) y que más del 20% de los estudiantes de secundaria inferior no completan sus trayectorias educativas (Fiszbein et al., 2018). La retención y la finalización de la escuela en el nivel secundario siguen siendo un desafío en la mayoría

de los países de la región (Alfonso, et al., 2012; Banco Interamericano de Desarrollo-BID, 2016; Busso et al., 2013).

Además, aunque los datos de la (UNESCO, 2013) revela que las tasas de deserción escolar en América Latina disminuyeron del 17,8 % en 2000 al 15,5 % en 2010, esta mejora no ha tenido efectos significativos en el mundo real, ya que los estudiantes latinoamericanos siguen estando rezagados respecto de sus pares de los países desarrollados en términos de logros (Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012). Igualmente, la calidad de las experiencias escolares sigue siendo cuestionable, ya que los estudiantes continúan obteniendo puntajes por debajo del promedio en pruebas estandarizadas de matemáticas, lectura y ciencias (UNESCO, 2016) y ocupan las posiciones más bajas en comparación con los estudiantes de países más desarrollados (Alfonso et al., 2012; Fiszbein et al., 2018). Asimismo, la repetición escolar sigue siendo un problema en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Entre las razones que se plantean para este estancamiento están la baja calidad de la educación que se brinda a los estudiantes y las deficiencias en la preparación de los docentes (UNESCO, 2016).

Un número limitado de estudios ha abordado las causas de la deserción escolar en el nivel secundario en América Latina y sobre todo en Colombia donde la situación de los niños menores de 15 años sigue siendo particularmente difícil. Datos recientes sugieren que el 41% de los estudiantes de secundaria superior han repetido un grado al menos una vez (Fiszbein et al., 2018), utilizando información de 20.642 niños de 6 a 17 años (Rodríguez y Sánchez, 2012), encuentran que los estudiantes colombianos mayores de 11 años tienden a abandonar la escuela o incorporarse al mercado laboral a edades tempranas debido a *la violencia que experimentan en zonas vulnerables del país*. Estos autores también muestran que el conflicto armado de Colombia ha explicado una disminución del 8,78% en los años promedio de escolaridad (Gómez-Restrepo, Padilla y Rincón, 2016), informan que las tasas de deserción escolar en Colombia son más pronunciadas en poblaciones vulnerables, incluidas las madres solteras adolescentes y los estudiantes en áreas rurales. Sin embargo, dado el número limitado de estudios sobre las causas de la deserción escolar en países en desarrollo, como Colombia, y la importancia de aumentar el acceso a niveles educativos superiores para el desarrollo nacional.

La violencia y la vulnerabilidad en ciertas regiones del país también influyen en las tasas de deserción escolar de los adolescentes, siendo especialmente afectadas las madres solteras adolescentes (Rodríguez y Sánchez, 2012) y los estudiantes rurales (Gómez-

Restrepo, Padilla y Rincón, 2016). Según los resultados de PISA, están tres años por detrás de los estudiantes de edades similares de los países de la OCDE. La repetición de grado conduce a una concentración de niños con sobreedad en las aulas y es un fenómeno que afecta negativamente la autoconfianza y la autoeficacia de los estudiantes, lo que con frecuencia conduce a abandonos tempranos de la escuela.

Algunos estudios buscaron ampliar el análisis del CEST como mecanismo para evitar la deserción escolar en adolescentes tempranos, así como brindar una visión desde América Latina, donde aún se han desarrollado pocos proyectos de este tipo, con el fin de mantener la asistencia escolar y disminuir las tasas de deserción por medio del CEST (Hennig, et al., 2019), tratando de atender una de las principales problemáticas de la educación en el país. Diversos investigadores han sostenido que la reducción de la deserción estudiantil y el aumento de la motivación dependen de la promoción del compromiso mediante pedagogías activas, lo que implica necesariamente la disponibilidad de docentes adecuadamente cualificados. El compromiso depende en gran medida tanto de las condiciones contextuales como de las oportunidades de aprendizaje creadas por los docentes (Nguyen, Cannata y Miller, 2018).

Por otro lado mirando el contexto universitario en América Latina, las investigaciones indican una relación entre el CEST, la inteligencia emocional, orientación hacia la felicidad, indicando resultados de mejoras en el rendimiento en varias áreas, concluyendo que la educación superior en estos países a menudo se centra en aumentar el conocimiento de sus estudiantes; sin embargo, estos resultados indican que promover el desarrollo personal, como una mayor orientación hacia la felicidad y la inteligencia emocional, puede producir mejores resultados (Durón-Ramos et al., 2020).

El presente estudio buscó analizar el compromiso estudiantil en escuelas que implementaron prácticas restaurativas a través de dos modelos de formación en diferentes grados de los estudiantes de las escuelas públicas de Cali, en las modalidades educativas regulares (MER) y las modalidades educativas flexibles (MEF), específicamente en las escuelas afectadas por el conflicto armado. Nuestro trabajo se basa en la noción de que el compromiso escolar en conjunto con las prácticas restaurativas es fundamental para fortalecer las relaciones, los problemas de convivencia escolar y el éxito académico (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Archambault et al., 2009).

### 3.9.2 Teorización del compromiso estudiantil

En este apartado hablaremos de forma general sobre el concepto del compromiso estudiantil y sus características con la intención de ubicar al lector en un tema que es muy amplio y variado en su literatura, no pretendemos decir que corriente o teoría es mejor solo queremos formar una idea lo más clara posible para comprender la investigación.

A lo largo de las últimas siete décadas, diversos investigadores han analizado a fondo el concepto de compromiso escolar. La literatura especializada muestra diferencias notables en la terminología, las definiciones y el alcance de este constructo (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Salmela-Aro et al., 2021). Se han utilizado expresiones como "compromiso escolar" (por ejemplo, Fredricks et al., 2004) o "compromiso con el estudio" (por ejemplo, Schaufeli et al., 2002), e incluso existen variaciones en los enfoques adoptados (Alrashidi, 2016).

Como se puede apreciar, el compromiso es relativamente diverso en sus definiciones y cobertura. A pesar de esto, los investigadores han llegado al consenso de que es un constructo multidimensional, complejo y variado, que abarca distintos aspectos —como el conductual, cognitivo y emocional— que interactúan para reflejar la disposición positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje (Appleton et al., 2008; Carter et al., 2012; Fredricks et al., 2004; Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro et al., 2021).

**Tabla 5. Definiciones del Compromiso estudiantil**

Authors	Construct Name	Definition
Audas & Willms (2002)	Engagement	The extent to which a student participates in academic- and non-academic-related activities as well as identifies with and values the goals of studying.
Skinner, Kindermann, & Furrer (2009)	Engagement	The quality of students' participation or connection with the schooling endeavour and hence with activities, values, people, goals, and place that comprise it.
Skinner, Wellborn, & Connell (1990)	Engagement	A student's initiation of effort, action, and persistence in schoolwork as well as his ambient emotional states during learning activities.
Willms (2003)	Student Engagement at School	The extent to which a student values school-related outcomes and identifies with and participates in academic and non-academic school activities.
Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992)	Student Engagement in Academic Work	Students' psychological effort and investment toward learning, understanding, or mastering the skills, crafts, or knowledge that the schoolwork is intended to promote.
Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez (1989)	Educational Engagement	The psychological investment needed to master and understand skills and knowledge explicitly taught in educational institutions.
Kuh (2003)	Student Engagement	The energy and time a student devotes to educational sound activities outside and inside classrooms, and practices and policies that educational institutions use to encourage the student to participate in these activities.
Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Rom, & Bakker (2002)	Study Engagement	A fulfilling and positive study-related state of mind that is characterised by absorption, vigor, and dedication.
Christenson, Reschly, Appleton, Berman-Young, Spanjers & Varro (2008)	Student Engagement	Students' investment in and commitment to learning, belonging and identification at school, and participation in the institution environment and initiation of activities to achieve an outcome.

Elaborado: a partir de [Alrashidi \(2016\)](#).

Como podemos apreciar en la tabla 5, el compromiso es un término elaborado que pone énfasis en los diversos patrones de motivación, cognición y comportamiento de los estudiantes ([Appleton et al., 2008](#); [Fredricks et al., 2004](#); [Phan y Ngu, 2014a](#)). Donde los diversos autores han definido en términos de factores asociados al tiempo e intensidad que los estudiantes dedican a las actividades escolares ([Pascarella y Terenzini, 2005](#)). Agregan que el compromiso está directamente asociado con el aprendizaje y la motivación, pero los trasciende para convertirse en “energía en acción” ([Skinner y Pitzer, 2012, citado en Lawson y Lawson, 2013, p. 435](#)).

El compromiso no es una tarea individual, sino que depende en gran medida de la colaboración con compañeros y profesores. Además, se ha considerado un factor mediador entre los estudiantes y el rendimiento académico ([Gutiérrez et al., 2017](#)). Esta visión del CEST también tiene en cuenta las políticas y esfuerzos escolares dirigidos a garantizar que las actividades y tareas cognitivas de los estudiantes fomenten dicho esfuerzo y dedicación de forma adecuada y fomenten la participación social ([Pineda-](#)

Báez et al., 2014, p. 4). Lo que hace que sea descrito como un factor crítico para lograr la excelencia en la escuela (Maroco et al., 2016).

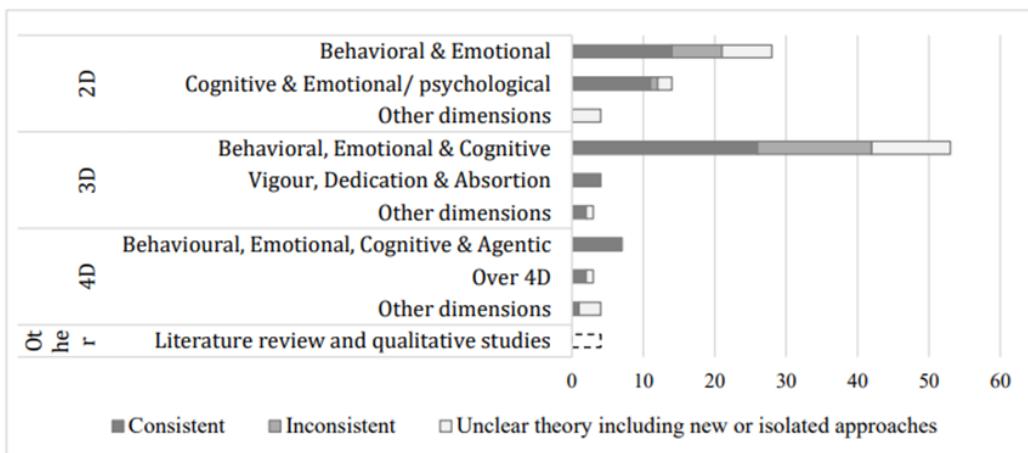
El compromiso es, en líneas generales, un término positivo y proactivo que captura la calidad de la participación, la inversión, el compromiso y la identificación de los estudiantes con la escuela y las actividades relacionadas con ella para mejorar el desempeño de los estudiantes (Alrashidi, 2016). Sin embargo, existen diferentes formas de clasificar el compromiso estudiantil como se describe a continuación por enfoques (dos), dimensiones o subdimensiones, que han marcado el desarrollo del compromiso estudiantil.

Aunque los teóricos han postulado conceptualizaciones del compromiso con dos, tres y cuatro subdimensiones, los modelos de Fredricks et al.(2004) también llamado el modelo norteamericano y Schaufeli et al.( 2002) conocido como el enfoque europeo del compromiso Salmela-Aro et al. (2021) han sido fundamentales para comprender la naturaleza multidimensional del constructo. Para el caso del modelo americano, este se caracteriza por un tipo de compromiso conformado por tres factores: cognitivo, conductual y emocional (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), en cuanto al modelo europeo, también abarca tres factores: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, salanova, Gonzales-Romy y Bakker, 2002).

### 3.9.3 Dimensiones y Factores

A la hora de abordar el estudio del CEST por parte de los especialistas no existe un consenso sobre su constructo, quizás debido a su *multidimensionalidad* o *multifactorialidad*, lo que ha llevado a que el compromiso se ha estudiado desde diversas perspectivas en un intento de explicar su influencia en el rendimiento y el éxito escolar (Hennig, et al., 2019; Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro, 2021). Podemos encontrar las siguientes variaciones (Figura 1):

**Figura 1. Factores del compromiso estudiantil**



Elaboración: a partir de Carvalho & Veiga (2023).

Se habla de que el compromiso es maleable; es decir, se puede modificar fácilmente mediante el uso de pedagogías activas, añadiendo que debe implicar un análisis de los antecedentes y las experiencias del estudiante tanto dentro como fuera de la escuela; es decir, debe incluir una dimensión ambiental que dé cuenta de la influencia de los compañeros, la familia y otros miembros de la comunidad escolar en el comportamiento del estudiante. Lawson y Lawson (2013, p. 08) han demostrado que, cuando las aulas crean climas positivos a través de la enseñanza que genera un fuerte “sentido de conexión y pertenencia, disfrute, entusiasmo y respeto”, el compromiso y el aprendizaje del estudiante se ven afectados en gran medida y de manera positiva. Cuando los docentes muestran una preocupación auténtica y constante por sus estudiantes, generan condiciones que favorecen su compromiso y aprendizaje (factor ambiental) Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012). Algunos estudios también enfatizan la influencia del currículo en el compromiso escolar y estudiantil, señalando que debe estar alineado con las percepciones de los estudiantes sobre el mundo real para enfatizar el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo colaborativo (Kent et al., 2017).

Tanto los investigadores como los educadores consideran el compromiso como el principal modelo teórico para intervenir y comprender los abandonos potenciales con el fin de mejorar el rendimiento positivo y alentar la finalización de la escuela (Appleton et al., 2008; Appleton et al., 2006). Ya que investigar aspectos personales que predicen un mejor desempeño en los estudiantes incluso universitarios, tanto a nivel profesional como personal (Borkar, 2016) demuestran que las características personales positivas pueden impactar el compromiso de los estudiantes en una variedad de países, lo que

implicaría una necesidad universal de promover más rasgos positivos (Peterson y Park, 2009), como la inteligencia emocional y la orientación a la felicidad.

Algunos rasgos que también podrían influir en el CEST, según algunos estudios, es la relación con las emociones, específicamente, la inteligencia emocional está relacionada con el compromiso de los estudiantes (Urquijo y Extremera, 2017) y la orientación hacia la felicidad (Huta y Waterman, 2014), mostrando que los estudiantes con un mayor nivel de emociones positivas tienen un mejor rendimiento académico (Salanova et al., 2005). La inteligencia emocional puede ser un predictor del éxito académico en los niveles educativos superiores (Libbrecht et al., 2014). La orientación a la felicidad puede beneficiar la adaptabilidad de los estudiantes y, por ende, su rendimiento (Sattar et al., 2017). Así, el primer rasgo de interés es la inteligencia emocional, que se ha descrito como la capacidad de regular las emociones (Mayer y Salovey, 1997). La teoría sugiere que primero es necesario prestar atención a las emociones para poder identificarlas claramente, lo que permite a las personas repararlas posteriormente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Se argumenta que las personas buscan sentimientos o emociones positivas de tres maneras diferentes: placer, significado y compromiso (Ryan y Deci, 2001). La felicidad tiene un impacto directo en el compromiso de los estudiantes universitarios (Durón-Ramos y García-Vazquez, 2018). El compromiso de los estudiantes depende de innumerables factores interrelacionados que influyen en su impulso por aprender, la afiliación con su entorno educativo y la participación en sus procesos educativos para el éxito en la escuela. Muchos autores reconocen la multidimensionalidad del concepto y la diversidad de marcos a través de los cuales se conceptualiza y examina en la investigación (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Reschly y Christenson, 2012; Lewis, Huebner, Malone y Valois, 2011).

### 3.9.4 Usos del compromiso estudiantil

Se ha empleado el CEST para evaluar estudiantes con problemas escolares, necesidades especiales, bajo compromiso, desvinculación, experiencias vitales adversas o contextos familiares no solidarios y desafíos específicos enfrentados por estudiantes minoritarios o inmigrantes (Veiga, Festas, García, Oliveira, Veiga, Martins, Covas & Carvalho et al., 2021). Sin embargo, en la literatura se ha prestado poca atención a la forma en que estas tres dimensiones, conductual, cognitiva y afectiva

pueden variar entre individuos y a lo largo del tiempo (Archambault et al., 2009). En general, la literatura enfatiza que los factores individuales, sociales y contextuales influyen en el compromiso de los estudiantes (Hennig, et al., 2019). Los factores individuales incluyen problemas de conducta y aprendizaje que, cuando se combinan con circunstancias familiares y escolares particulares, pueden aumentar la posibilidad de abandono escolar (Fortin, Lessard y Marcotte, 2010). Añaden que el estudio del compromiso debe implicar un análisis de los antecedentes y las experiencias del estudiante tanto dentro como fuera de la escuela; es decir, debe incluir una dimensión ambiental que dé cuenta de la influencia de los compañeros, la familia y otros miembros de la comunidad escolar en el comportamiento del estudiante (Lawson y Lawson, 2013). De manera similar, observan que las escuelas deben ser lugares seguros donde los estudiantes se sientan seguros (Rothman et al., 2015).

Algunas observaciones muestran que la educación y el empleo de los padres son factores socioeconómicos clave que influyen en la permanencia y el compromiso de los estudiantes. Más específicamente, debido a que la decisión de abandonar la escuela es resultante de factores familiares, del nivel educativo de la madre y de la ocupación del padre se han convertido en focos fundamentales para las políticas de intervención propuestas (Gibbs y Heaton, 2014). Los factores sociales y contextuales también juegan un papel importante en el compromiso de los estudiantes. Por ejemplo, el tamaño de la escuela importa, en el sentido de que las escuelas con menos estudiantes son percibidas como que ofrecen un mayor apoyo y brindan a los estudiantes la seguridad necesaria para alentar la asistencia regular (Stiefel et al., 2016).

De todo esto se deduce que el estudio de la implementación del CEST sirve como un medio para evaluar el impacto que las prácticas restaurativas generan en las relaciones estudiantiles. Se enfoca en analizar cómo estas prácticas influyen en la dinámica social y en la calidad de las interacciones dentro del ambiente escolar. Para concluir, planteamos que las Prácticas Restaurativas abarcan las relaciones intrapersonales e interpersonales que los estudiantes desarrollan, incluso en contextos de conflicto armado. Estas relaciones están inherentemente mediadas por factores psicológicos y cognitivos.

### 3.9.5 Aportes del compromiso estudiantil

Diversos estudios muestran que el estímulo y el apoyo emocional, junto con un clima escolar saludable favorece la colaboración entre pares, fomenta el desarrollo cognitivo, el diálogo y el respeto, factores determinantes en el CEST (Pineda, et al., 2019). Como señalan (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández Zabala, Revuelta y Zuazagoitia, 2016), dicha preocupación por el estudiante pone de relieve el importante papel que desempeñan los docentes y la necesidad de que estos desarrollen relaciones positivas con los estudiantes para que se involucren más en su trabajo escolar.

Otras investigaciones proponen sistemas de comunicación en los que estén disponibles los datos y la información escolar sobre los migrantes, cada vez más diversa en un mundo globalmente móvil. Todos estos mecanismos tienen por objeto reducir o eliminar las barreras que impiden a los estudiantes una interacción exitosa con la escuela (Schneider y Arnot, 2018). El compromiso desempeña un papel importante en los procesos de resiliencia de los estudiantes para adaptarse y afrontar los desafíos de la escuela. Estos hallazgos son similares a los de (Awang-Hashim, Kaur y Noman, 2015), quienes sugieren que la satisfacción, la resiliencia y el propósito en la vida afectan positivamente el compromiso escolar cognitivo de los adolescentes.

Por su parte, Quin, Heerde y Toumbourou (2018) agregan que los profesores son fundamentales no solo en el compromiso académico y emocional de los estudiantes, sino también en la reducción de las tasas de absentismo escolar, encontrando que las experiencias positivas de los estudiantes fuera de la escuela pueden influir en su participación escolar (Krauss, Kornbluh y Zeldin, 2017). Las relaciones basadas en el respeto con personas dentro y fuera de la comunidad escolar contribuyen positivamente a generar sentimientos de afecto de los estudiantes hacia la escuela y promueven el deseo de permanecer como parte de su comunidad. En otros casos, se ha descubierto que la identidad influye en la forma en que los estudiantes se conectan con la escuela, su sentido de pertenencia y sus oportunidades de ser parte de una comunidad en la que pueden desarrollar todo su potencial académico (Jones, Lee, Matlack y Zigarelli, 2018).

Algunos autores sostienen que, para superar los problemas asociados al ausentismo y fomentar la asistencia y el buen rendimiento, las escuelas deben proporcionar entornos positivos en los que los estudiantes sean tratados con respeto y reciban apoyo en su transición a través de cambios personales (Bryant, Shdaimah, Sander y Cornelius, 2013). Las escuelas con mayor capital social que exponen a los estudiantes a comportamientos de compromiso, como venir a clase preparados y completar sus

tareas, así como el refuerzo continuo de maestros altamente calificados, parecen influir positivamente en los estudiantes de diferentes orígenes raciales y étnicos (Fortin et al., 2010) ya que los programas de prevención del abandono escolar deben centrarse en las actitudes de los docentes y que las escuelas deben fomentar entornos cooperativos que incluyan la participación de los padres.

### 3.9.6 Efectos negativos del compromiso estudiantil

Diversos estudios han demostrado que cuando se combinan bajos niveles de los factores conductual y afectivo, además se suman dificultades escolares y circunstancias familiares como que los estudiantes deben trabajar a temprana edad para ayudar a sus familias, tiene como efecto el aumento en los problemas de aprendizaje, dificultades en la conducta, mala nutrición, el consumo de sustancias psicoactivas, que finalmente desembocan en la posibilidad del abandono escolar y en disparar la delincuencia juvenil (Fortin et al., 2010; Henry, Knight y Thornberry, 2012 Dunne y Ananga, 2013; Wang y Fedricks, 2014; Awang-Hashim, Kaur y Noman 2015; Dolzan, Sartori, Charkhabi y De Paola, 2015).

Los resultados demuestran que el abandono escolar está vinculado al compromiso escolar, en el que el componente conductual parece ser un fuerte predictor del abandono (Archambault et al., 2009). Por otro lado, se postula que el compromiso estudiantil está vinculado a la conducta problemática, que posteriormente influye en el abandono escolar (Wang y Fedricks, 2014). Otro elemento que influye son las relaciones con los pares ya que también surgen como un aspecto crítico en el compromiso escolar a largo plazo (Ricard y Pelletier, 2016) y son un predictor del abandono escolar. Carbonaro y Workman (2013) enfatizan la fuerte influencia que ejercen los pares en las actitudes, creencias, valores y comportamientos que los estudiantes asumen en la escuela. Los pares, como agentes de socialización, tienen efectos importantes en el compromiso conductual, cognitivo y emocional de los estudiantes y, en consecuencia, en el logro y el éxito académico. Sus resultados demuestran que el abandono escolar está vinculado al compromiso escolar, en el que el *componente conductual* parece ser un fuerte predictor del abandono (Hennig, et al., 2019). Por lo tanto, es de gran importancia buscar estrategias que puedan fomentar cambios positivos en los valores y comportamientos de los adolescentes (Wang, Kiuru, Degol y Salmela-Aro, 2018).

## **Capítulo 4.**

### **Nuevo modelo escolar en Cali**

#### **Juego Restaurativo**



Fuente: Elaboración Propia

## 4.1 Nuevo modelo de convivencia escolar

De acuerdo con lo descrito anteriormente, se puede decir, en términos generales, que el nuevo modelo de justicia escolar se ajusta a las prácticas restaurativas escolares y se constituye no solo en lo que puede considerarse una tendencia (sobretodo en países como Colombia que han empezado a promoverla como elemento clave en el entorno institucional buscando *transformar el sistema punitivo escolar*) sino en una gran necesidad a ser satisfecha en y desde la escuela con sus repercusiones e impacto en los demás ámbitos y espacios sociales. Esto en el marco de la escuela como gran agente de transformación social.

Puede considerarse que al hablar de justicia restaurativa en el contexto escolar por la propia denominación que tiene este tipo de justicia es fundamentalmente reactiva. En otras palabras, es a partir de la presentación u ocurrencia de la situación o evento desafortunado que empieza a operar o funcionar esta clase de justicia. Sin embargo, esto no es así como lo explican [Albertí y Pedrol \(2015\)](#), al precisar que la justicia restaurativa escolar se centra en la superación del enfoque punitivo en el abordaje del conflicto, al igual que en el *manejo de las relaciones sociales en la escuela de forma horizontal, democrática y participativa*. De este modo, un enfoque originado desde lo reactivo, opera de manera proactiva, en pro de la generación de las condiciones propicias para la construcción de un entorno de aprendizaje adecuado o propicio.

Es en este sentido que adquiere centralidad y pertinencia la denominada justicia restaurativa escolar que según ([García, Vargas y Vega, 2013](#)), tiene como propósito esencial la reparación de aquellos daños y afectaciones que los problemas, agresiones y conflictos generan en los actores educativos. Esto mediante un proceso en el que se asumen responsabilidades y se reconocen las equivocaciones por encima de la asignación de culpas o castigos. Para esto, es clave que desde el contexto familiar se promuevan acciones disciplinarias similares a las establecidas en la escuela dirigidas al logro de la autonomía, el respeto y la participación es decir al Compromiso Escolar. Esto pone de relieve el papel trascendental que también cumple la *familia* tanto en la formación del individuo como en su *relación con formas distintas de resolver los problemas*. Es decir, la justicia restaurativa escolar como asunto que debe ser promovido, potenciado y complementado desde el ámbito familiar.

Otro aspecto que complementa lo antes dicho, tiene que ver con el hecho de que la justicia restaurativa escolar, *se centra tanto en las relaciones e interacciones desarrolladas de distintas maneras y en diferentes espacios entre los actores educativos principales o directos (docentes y estudiantes) como en aquellos actores educativos secundarios o indirectos como es el caso de familiares, cuerpo administrativo, personal de servicios, de apoyo, entre otros.* Es decir, la justicia restaurativa escolar como elemento global e integral que incide de manera directa en lo pedagógico y sus aspectos asociados ([Vaandering, 2013](#)).

En línea con lo anteriormente expuesto, relativo a la afinidad y relación de la justicia restaurativa escolar con las características, sentido y direccionamientos generales establecidos en las instituciones educativas se halla el planteamiento de Britto ([2010](#)) acerca de esta clase de justicia como posibilidad de aprendizaje en y desde lo humano, la transformación del conflicto y el encaramiento de nuevos desafíos relacionados. En este marco, se plantea que la justicia restaurativa escolar:

*Se basa en principios y prácticas que buscan ante todo hacer del manejo de los conflictos una situación de aprendizaje para toda la comunidad educativa. Retoma y entiende la dimensión humana en las acciones conflictivas, brindando espacios para transformar el conflicto y salir fortalecidas en valores y con habilidades para enfrentar nuevos retos.* ([Britto, 2010, p. 126](#)).

Lo planteado, se puede decir que es uno de los rasgos o características más relevantes de la justicia restaurativa escolar porque permite aprovechar estratégicamente las problemáticas presentadas relacionadas con la disciplina, la convivencia y el conflicto de una manera que queden lecciones para los miembros de la comunidad educativa. Esto tiene cierto vínculo con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), debido a que son las propias dificultades e inconvenientes originados en y desde el contexto escolar, los que son tomados como referencia para identificar aciertos, equivocaciones y aspectos por mejorar.

La justicia restaurativa escolar precisa de un conjunto de medios, acciones y estrategias para su aplicación e implementación en el ámbito institucional en conformidad con el contexto y características propias de los integrantes de la comunidad educativa respectiva. Esto se sitúa en el campo de las llamadas prácticas restaurativas escolares, mencionadas en el numeral siguiente. Es decir, la justicia restaurativa escolar como asunto que debe ser promovido, potenciado y complementado desde el ámbito familiar.

Para el caso de las PRE de acuerdo con Vaandering (2013, p.17) “En la búsqueda constante de crear culturas escolares seguras, enriquecedoras y relacionales, los educadores continúan recurriendo a los principios y las prácticas restaurativas”.

## 4.2 Los Conflictos escolares en Cali

Como hemos definido anteriormente el concepto de violencia es fundamental identificar los diferentes tipos de fenómenos que se presentan dentro de las escuelas caleñas, para poder aplicar las prácticas restaurativas de forma adecuada (Filmus, 2003). Según datos de la Secretaría de Educación Distrital de Cali (SEM, 20024, p. 01), y del Comité de Convivencia escolar COMCE (2022): “Durante el año lectivo 2021, se reportó 482 casos de violencia escolar en los planteles oficiales: 213 hechos de violencia autoinfligida, 115 de violencia sexual, 56 de agresión, 28 de acoso escolar y 70 de maltrato físico y verbal”.

Para el año 2024, “un total de 2249 casos de violencia escolar de diferente tipo se han presentado en las instituciones educativas de Cali”. Las situaciones más frecuentes son “alteraciones emocionales 1189 casos, agresiones” (Olweus, 2004),” 478 casos, acoso escolar 154 casos y consumo de drogas 185 casos, en cuanto a violencia sexual y casos de responsabilidad penal para adolescentes 210 caso entre ambos” (SEM, 2024, p. 01). Por otro lado, en concreto, la Personería de Cali, recibió 15 casos, que incluyen presunto maltrato, violencia y acoso estudiantil durante el 2014 Collazos, B. E. (2024, noviembre 9). Asimismo, la secretaría ha tenido que intervenir cuatro instituciones: Montebello, República de Argentina, El Saladito y Francisco de Paula Santander, con el apoyo de otras instituciones.

En uno de los ámbitos sociales en donde la gestión en torno a la convivencia y a la resolución de conflictos adquiere mayor relevancia es en la escuela por tratarse no solo de un espacio en donde Niños, Niñas y Adolescentes, desarrollan su proceso de socialización secundaria, en el que fundamentan gran parte de sus perspectivas, experiencias y relaciones, sino porque la educación representa un agente poderoso de cambio y transformación social. El manejo adecuado dado a la convivencia y a la resolución de conflictos en los distintos contextos y espacios sociales es clave si se tiene en cuenta la relevancia de estos aspectos en las relaciones e interacciones humanas. La convivencia, desde la generación de ambientes y prácticas de coexistencia pacífica

y armoniosa entre personas y grupos humanos como un aspecto que contribuye con el logro de objetivos o propósitos determinados. Por su parte, los conflictos como elementos propios y característicos de las relaciones humanas, que más allá de su consideración como algo negativo y perjudicial, representan oportunidades de diálogo, acción y participación. Tal y como lo deja entrever Montaño (2020, p.78) al hacer alusión al conflicto en el ámbito escolar:

*“Las relaciones interpersonales en un conflicto escolar son las que se ponen en juego, pues este fragmenta lazos de unión que niños y niñas han construido por varios años. Estas relaciones interpersonales se convierten en una oportunidad educativa cuando el grupo de estudiantes invierte el conflicto y lo pone a su favor no destruyendo sino fortaleciendo sus relaciones dentro y fuera del sistema educativo, tratando a otros con respeto, estimulando la capacidad de trabajar en equipo e interactuando con ellos para encontrar respuestas y solucionar conflictos”*

#### 4.2.1 Convivencia escolar y los protocolos restaurativos

La Ley de Convivencia Escolar tiene todo un componente teórico fundamental para soportar toda esta práctica en la escuela, como lo explica, la investigadora Sandra Milena Molina en su artículo *¿Qué busca el Estado con una política pública?*, donde dice “La expedición de la Ley 1620 de 2013 y del Decreto 1965 de 2013, reglamentario de esta ley, redefinen la arquitectura institucional del sector educativo en lo correspondiente a la atención de las diversas formas de violencia escolar” (Molina Peláez, 2017, p. 66).

Todo esto no solo con la intención de seguir la normatividad dispuesta sobre el particular, sino de hacer frente de manera más eficaz y eficiente a distintas problemáticas asociadas con la convivencia escolar presentadas en las instituciones públicas y en el entorno social en el que ésta se sitúa, dentro de las cuales se destacan: *“el acoso escolar; las agresiones y el maltrato físico y verbal; la deserción escolar; el consumo de sustancias psicoactivas; la responsabilidad penal y la violencia sexual”* (Alcaldía de Santiago de Cali, 2018, p. 17).

La convivencia escolar representa un aspecto fundamental no solo por su gran papel y significado en el logro de los propósitos educativos perseguidos, en donde el clima escolar y el desarrollo de un ambiente armónico es esencial, sino porque la promoción

en y desde la escuela de prácticas y relaciones que la promuevan, es un punto de partida para la formación de niños como ciudadanos y miembros de una comunidad específica y de la sociedad en general. En lo atinente al concepto de convivencia escolar existen diversas posturas que denotan su relación con múltiples aspectos y circunstancias. En este sentido, Mena y Huneeus (2017) identifican dos orientaciones de la convivencia escolar, en donde si bien se destaca la alusión a un mismo elemento: el entorno o ambiente, este es visto de maneras diferentes. En esta línea, se considera que:

*Como todos los conceptos que la política pública pone en boga, la “Convivencia Escolar” es hoy en día un constructo polisémico, que muchos cuando se les pide definir o explicar qué es lo que permite una “buena” convivencia escolar, deben reconocer desconocimiento. La experiencia en terreno muestra tendencias: quienes asocian convivencia escolar a un ambiente cálido, de relaciones humanas amables y no violentas; y otros que asocian buena convivencia a un ambiente disciplinado entendiendo por tal ordenado, respetuoso, obediente al quehacer escolar (Mena y Huneeus, 2017, p. 9).*

Es de remarcar que lo formulado está asociado con las prioridades, intereses y énfasis que desde lo institucional y los diferentes actores educativos se le otorgue a la convivencia. Esto debido a que si, por ejemplo, se trata de un contexto institucional rígido, estricto y fuertemente normativo, seguramente se le otorga un gran valor a lo disciplinario como manifestación de una convivencia escolar adecuada. De manera contraria, si es un ámbito institucional más flexible, comprensivo y propositivo, lo más factible es que la calidez, cordialidad y respeto sean valorados como expresión principal de una convivencia escolar apropiada.

Bolaños y Stuart (2019) dejan entrever lo anterior al recalcar la importancia que presenta el ámbito familiar y social en el que participa el educando en el manejo dado a la convivencia escolar. De esta forma, se afirma que la convivencia escolar está determinada por la manera en que la comunidad educativa lleva a cabo el cumplimiento de las normas en la búsqueda de la generación de una convivencia fundada en la armonía, el respeto y la tolerancia. Para esto, es clave la identificación y conocimiento del contexto familiar y social de los chicos, aspecto que permita el reconocimiento de alternativas de fortalecimiento y mejoramiento de la convivencia escolar.

Otro de los aspectos que revela la relación de la convivencia escolar con diversos factores y dimensiones personales y sociales del individuo, es lo atinente a sus distintos

direcciónamientos o tendencias. Al respecto, Fierro y Carbajal (2019, p. 1-19), identifican seis grandes enfoques en el estudio de la convivencia escolar:

*En primer término, está la convivencia escolar como abordaje del clima escolar, de la violencia, de su prevención y de la disminución de riesgo de violencia en la escuela.*

*En segundo lugar, aparece la convivencia escolar como educación social y emocional, centrada en el desarrollo de habilidades sociales para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en la escuela.*

*En tercer término, la convivencia escolar desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía y la democracia, en donde se enfatiza en principios como la democracia, la participación y el desarrollo en general de capacidades cívicas.*

*En cuarto lugar, la convivencia escolar desde la educación para la paz, en donde la premisa es el abordaje de la convivencia como posibilidad para encarar cuestiones como la violencia y la exclusión en las instituciones educativas.*

*En quinto término, la convivencia escolar a partir de la educación para los derechos humanos y el papel de estos no solo en la escuela sino en la sociedad en general.*

*Finalmente, la convivencia escolar como desarrollo moral y formación en valores, desde un enfoque colectivo y tomando como referencia los valores desarrollados y la situación institucional y social al respecto.*

La identificación o reconocimiento en contexto de estos enfoques presentados por la convivencia escolar, es un punto de partida principal para la adopción o vinculación de medidas relativas a la gestión de la convivencia y conflictos, en pro de su conformidad y afinidad con el énfasis y direcciónamiento otorgado a la convivencia en la escuela. De ahí la pertinencia y necesidad de los procesos de diagnóstico y caracterización situacional e institucional como fuente de información.

En suma, la convivencia escolar tiene relación con el manejo dado a lo disciplinario, con los criterios y referentes para la gestión de un ambiente escolar determinado y con la perspectiva de ser abordada por parte de los diferentes actores educativos. Esta situación le otorga características específicas y al mismo tiempo diversas, al proceso de convivencia escolar desarrollado en los diferentes entornos institucionales. Uno de los factores directamente relacionado con la convivencia escolar y que, a su vez, puede ser considerado uno de los retos principales para el mantenimiento de esta son los conflictos escolares que son detallados en el numeral siguiente.

El manejo adecuado dado a la convivencia y a la resolución de conflictos en los distintos contextos y espacios sociales es la clave si se tiene en cuenta la relevancia de estos

aspectos en las relaciones e interacciones humanas. La convivencia, desde la generación de ambientes y prácticas de coexistencia pacífica y armoniosa entre personas y grupos humanos como un aspecto que contribuye con el logro de objetivos o propósitos determinados.

En este marco, el MCE y las acciones que se realicen en pro de la convivencia escolar, se constituye en el instrumento o recurso principal para la gestión concerniente a la convivencia y a la resolución de conflictos en las instituciones educativas públicas conforme con lo estipulado en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación ([Congreso de la República de Colombia, 2023](#)). Esto pone de relieve el papel trascendental que cumplen los protocolos restaurativos en el reglamento escolar tanto en la formación del individuo como en su relación con las normas de la escuela. Las intervenciones restaurativas nos entregan tres puntos para poder abordar este apartado (Vega, 202, p. 58-59):

1. *En este numeral hablaremos de las medidas proactivas y reactivas, las cuales ya explicamos en el apartado anterior llamado “Conceptualización”, aunque se pueden utilizar las cualesquiera de las dos en los procesos restaurativos, tiene mayor efecto las medidas proactivas y sugiere crear ambientes integrales restaurativos para mejorar los procesos.*
2. *En este numeral hablaremos de la relación de PR y las normas que aplican en cada lugar del mundo, para el caso particular nuestro estaríamos hablando del marco legal colombiano o más específicamente de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario, pues este rige las conductas de los NNA en el ámbito escolar. Lo primero que tenemos que aclarar es que las PR no son normas, son técnicas por lo tanto se pueden aplicar en cualquier modelo o sistema educativo o incluso puede complementar alguna norma o sustituirla, es decir que no interfiere con el sistema establecido.*
3. *En este numeral hablaremos de la lista de “Consecuencias Restaurativas”, las respuestas restaurativas no son estandarizadas, lo que en un proceso puede funcionar pueda que en otro no, lo cual nos lleva a decir que lo que es realmente valioso es el proceso no el resultado.*

¿Cómo se puede clasificar cada tipo de violencia dentro de las faltas que se comenten al interior de la IE?, según el Comité Municipal de Convivencia Escolar, COMCE (2015) de la ciudad de Cali define la convivencia escolar (Guía Pedagógica para la convivencia escolar, 49, p. 25): “como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, y que debe

enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral". Es crucial aclarar que el ejercicio de la ciudadanía no se vincula al cumplimiento de deberes, ya que esto implicaría considerar al individuo como corresponsable de la garantía de los derechos. Tal visión se aleja de la concepción de Estado Social de Derecho, que, según nuestra carta constitucional, es el único obligado a responder por ellos (p.22).

En este sentido el COMCE regula y establece las normas y principios inmersos en la convivencia escolar para garantizar las relaciones efectivas y el goce de los derechos fundamentales, adaptando y contextualizando las leyes y su aplicabilidad en las instituciones educativas. En consecuencia, los estudiantes ven reafirmados sus derechos, más deben cumplir a cabalidad sus deberes, en miras a la construcción democrática de la paz y el respeto por los derechos humanos.

Un ejemplo de las medidas utilizadas por el COMCE para dar cumplimiento a las normas de convivencia es el establecimiento de la Ruta de Atención Integral, emanada por el Ministerio de Educación Nacional, para cuando ha habido faltas, en ella de acuerdo con la falta cometida (que puede ser tipo I, II y III), se explican los pasos a seguir en estos casos, respetando los derechos humanos y construyendo democráticamente la paz en las Instituciones Educativas.

### 4.3 El Compromiso estudiantil en Cali

Este análisis se enfoca en las necesidades de la comunidad educativa dentro de un Estado social de derecho (Constitución Política de Colombia, 1991), el cual se fundamenta en el respeto por el interés colectivo y la dignidad humana (Carvajal, Muñoz, Palencia & Barrera, 2022). Aunque gran parte de la investigación sobre Prácticas Restaurativas en el país se ha concentrado en la resolución de conflictos escolares, aplicándolas de forma reactiva (es decir, una vez ocurrido el daño), se hace imperativo investigar cómo los educadores pueden implementar y evaluar estas metodologías con estudiantes diversos, al mismo tiempo que manejan las presiones institucionales y fomentan la equidad (Cuban, 1998).

De este modo, se ha observado en Colombia que, tras periodos de conflicto, es crucial restablecer la confianza. Este proceso puede ser proactivo como reactivo (Wachtel,

2016), y busca fortalecer los lazos comunitarios al reparar el daño y lograr que quienes participaron asuman sus responsabilidades (Darling-Hammond, 2022).

Las Prácticas Restaurativas van más allá de solo manejar conductas inapropiadas o violentas. También buscan fomentar comportamientos positivos al desarrollar habilidades sociales (Bloom, 2005) y emocionales (Kehoe, Bourke & Broderick, 2017). El fin último es crear comunidades escolares seguras que promuevan la salud y el bienestar (Lodi et al., 2022). De esta manera, analizar el entorno educativo ayuda a establecer un ambiente adecuado para el aprendizaje (Vygotsky, 1978), impulsando relaciones constructivas entre los estudiantes y la comunidad en general (Ausubel, 1968). Esto se consigue con estrategias que reparan el daño y cultivan la responsabilidad en las interacciones personales (Valdés, 2021), destacando la participación crítica y reflexiva de los estudiantes (Martínez, García & López, 2024). Esta visión concuerda con la idea de que el éxito duradero de las intervenciones educativas depende de la calidad del ambiente de aprendizaje, junto con un seguimiento y una evaluación apropiados (Bailey, Stickle, Brion-Meisels & Jones, 2019).

En el ámbito educativo colombiano, cabe destacar la existencia de dos modelos. Uno de ellos es el Modelo Educativo Flexible (MEF), concebido para atender a poblaciones diversas o en situación de vulnerabilidad que enfrentan impedimentos para acceder a la oferta educativa convencional. Estos modelos se adaptan al Proyecto Educativo Institucional, el cual plasma las particularidades, circunstancias e intereses de la población que ha visto vulnerado su derecho a la educación por motivos sociales, geográficos, personales, económicos, culturales, legales o étnicos, entre otros. Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) están diseñados para estudiantes en extraedad, con alto riesgo de abandono escolar o que ya han desertado del sistema educativo.

Entre sus objetivos podemos observar que su educación es de calidad, adaptable y pertinente para el desarrollo integral de las personas en el sistema educativo hasta que completen sus trayectorias escolares. Este programa es de carácter gratuito y de libre elección (MEN, 2010, p.8).

Los MEF se estructuran en ciclos, aplicando la metodología del Proyecto Pedagógico Productivo. Integran un componente de formación en habilidades socioemocionales y un plan de estudios que abarca asignaturas fundamentales como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, un proyecto específico y educación física. Adicionalmente, el programa cuenta con el apoyo de una entidad externa, que es

una organización que proporciona soporte técnico. La tasa de deserción asociada a estos modelos es del 25%.

Los MER abarcan programas de formación en primaria, secundaria y media técnica. Estos se estructuran por rangos de edad y su plan de estudios incluye asignaturas como matemáticas, lenguaje, plan lector, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, emprendimiento, cátedra de paz, inglés y educación física. La metodología que sigue se basa en los lineamientos del modelo pedagógico cognitivo social. En este modelo, la tasa de deserción es del 8%, y se centra en los grados 6º, 7º, 8º, 9º y 10º.

## **Capítulo 5.**

### **Metodología**

#### **Estrategias de Prácticas Restaurativas**



**Fuente: Elaboración Propia**

## 5.1 Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del *paradigma interpretativo* simbólico y adopta un enfoque de carácter descriptivo y correlacional. Este tipo de estudio permite identificar y caracterizar una problemática en un contexto social específico (Latorre et al., 2021). En este sentido, la orientación descriptiva del trabajo se alinearán con lo afirmado por otros autores, quienes consideran que este tipo de investigaciones “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 80). De esta manera, la investigación se centrará en comprender y analizar en profundidad los fenómenos sociales desde una perspectiva que prioriza la descripción detallada y la exploración de relaciones entre variables.

Para comprender cómo los estudiantes dan sentido a los fenómenos sociales, se utilizará un método de *estudio de caso exploratorio único, transversal e instrumental*. Se opta utilizar el enfoque trasversal e instrumental teniendo en cuenta que el objeto de estudio son las prácticas restaurativas aplicadas en un contexto muy específico, el de los conflictos armados, se considera que para captar la imagen más fidedigna del caso de estudio es tomar todas las variables posibles y combinarlas en un mismo momento apoyadas en diferentes instrumentos de recolección de datos que permita que la muestra sea lo más objetiva posible (Stake, 1995).

Este enfoque no buscará generalizaciones, sino una aproximación a la realidad a partir de las percepciones y experiencias de los participantes, permitiendo así un análisis profundo de cómo estos interpretan y construyen significados en torno a dichos fenómenos (González, 2003).

En esta investigación se utilizará una metodología de *análisis cuantitativo*, dado su carácter sistemático y estructurado, que permite la medición objetiva de la realidad social. La metodología cuantitativa ofrece mecanismos robustos de validez externa, asegurando que los hallazgos puedan ser aplicables y replicables en otros contextos (Ato, López & Benavente, 2013).

Otras razones por las cuales se eligió el análisis cuantitativo son: en primer lugar, que la mayoría de los estudios en el campo de las prácticas restaurativas escolares se han centrado en *enfoques cualitativos*, como se evidenció en las revisiones documentales realizadas en bases de datos especializadas.

En segundo lugar, la metodología cuantitativa permite *integrar dimensiones* que tradicionalmente no han sido articuladas en la investigación educativa, tales como el compromiso estudiantil (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006), las prácticas restaurativas escolares (Braithwaite, 2021) y el análisis cuantitativo interpretativo (Martínez-Fernández & Vermunt, 2013). Esta integración facilita una comprensión más profunda y holística del objeto de estudio, al tiempo que fortalece la validez y confiabilidad de los hallazgos.

En tercer lugar, la metodología cuantitativa admite la aplicación de diversos tipos de análisis como, por ejemplo; el descriptivo y el inferencial (factorial y correlacional), lo que incrementa la confiabilidad de los resultados. Esta aproximación facilita la triangulación de datos, permitiendo evaluar de manera rigurosa la variabilidad en las interpretaciones y contrastar las diferencias observadas (Trizano & Alvarado, 2016; Buntins, Kerres, & Heinemann, 2021).

Para finalizar, en cuarto lugar, encontramos que en los últimos años se ha evidenciado un aumento significativo en el uso de metodologías *cuantitativas inferenciales*, particularmente en el campo educativo (Parker & Bickmore, 2021). Este enfoque no solo aporta mayor rigor científico, sino que también optimiza la eficiencia en términos de tiempo y costo, lo que contribuye a una comprensión más profunda y precisa de los fenómenos educativos (Llusia, 2022).

## 5.2 Estudio actual

Este estudio se desarrolla en el ámbito de la educación para la coexistencia pacífica, capacitando a los estudiantes en el respeto por los derechos humanos y promoviendo una cultura de armonía desde los entornos escolares (Quiroz, 2024). Las tensiones sociales y los desafíos asociados a las relaciones interpersonales afectan los sistemas diseñados para fomentar el progreso local y el bienestar de la comunidad, generando disputas (Iglesias & Medina, 2022). Las políticas de convivencia escolar implementan enfoques uniformes (Ascorra, Cárdenas & Álvarez-Figueroa, 2020), que permiten conocer los resultados en dimensiones específicas con mayor claridad, facilitando observar el impacto en los estudiantes.

### 5.3 Contexto del estudio

La investigación se desarrolla en las escuelas públicas adscritas a la Secretaría Distrital de Educación de la ciudad de Santiago de Cali, que ofertan los modelos educativos *regulares y flexibles* (Vega & Álvarez, 2025). El programa educativo de las modalidades flexibles se creó en el año 2000, como una estrategia para contribuir al fortalecimiento en acceso y cobertura en educación de poblaciones vulnerables, rurales dispersas, *víctimas del conflicto armado*, comunidades indígenas y afrodescendientes (Murillo, 2023) y que posteriormente se implementaron en las zonas urbanas.

Desde el año 2013, estas escuelas han estado inmersas en un plan de mejora de la convivencia escolar impulsado por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN) por tal motivo, las escuelas han adoptado una serie de normativas y estrategias orientadas a fortalecer la convivencia escolar, con una perspectiva basada en los derechos humanos, la educación sexual y la prevención de la violencia escolar. Como resultado, se ha consolidado un *sistema nacional de convivencia escolar*, fundamentado en un *enfoque restaurativo*, el cual ha involucrado activamente a maestros, estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto, con el propósito de contribuir a la educación para paz (Vega, 2021).

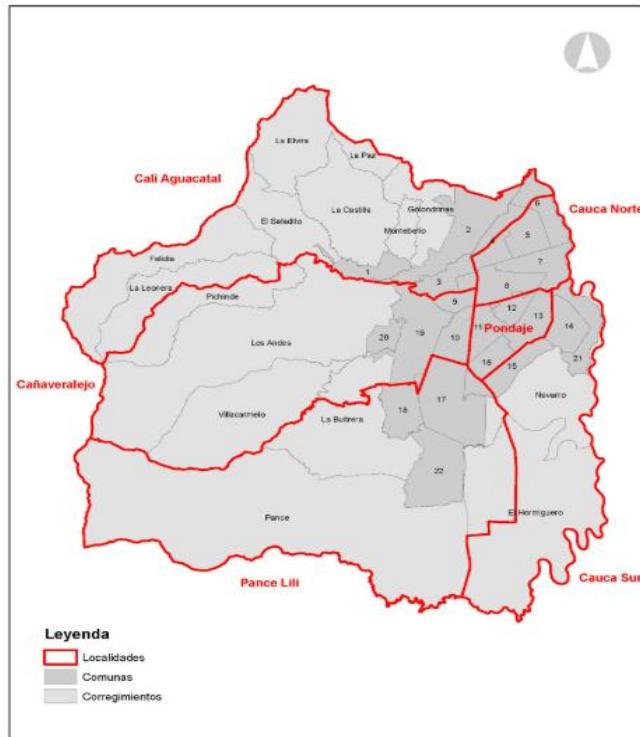
Otras características del contexto de estudio, es que centramos el análisis en aquellas instituciones educativas que han “implementado estrategias de prácticas restaurativas con los estudiantes” (Wachtel, 2016, p. 08). Además, cabe destacar que estas escuelas están ubicadas en localidades caracterizadas por altos índices de *violencia social*, lo que añade una dimensión contextual relevante para la comprensión de los impactos de dichas estrategias en la convivencia escolar (Veiga Festas, García, Oliveira, Veiga, Martins, Covas & Carvalho et al., 2021).

### 5.4 Población y muestra

La ciudad de Cali cuenta con 92 instituciones educativas oficiales que suman 160.000 estudiantes matriculados, en 335 sedes. De los cuales 12.447 alumnos pertenecen a *las modalidades educativas flexibles* y el resto a *las modalidades regulares*. Con una planta docente de 5939 profesores, entre nombrados y provisionales, durante el período 2023 - 2024. Estas escuelas forman parte de la oferta pública de la ciudad ubicadas en las localidades del Pondaje y Cañaveralejo del distrito

especial de Santiago de Cali ([Alcaldía Distrital de Santiago de Cali, 2024](#)), en el departamento del Valle del Cauca, Colombia. Como se puede observar en la Figura 2.

**Figura 2. Mapa de las localidades del distrito de Santiago de Cali.**



Fuente: Elaboración Alcaldía Distrital de Santiago de Cali 2024

Para este estudio la población elegida ([Sampieri, 2018](#)), está conformada por un total de 21.385 estudiantes, mujeres (49.1%) y hombres (50.9%). Con edades comprendidas entre los 10 y 18 años, matriculados en 45 sedes de 11 instituciones. Las instituciones que forman parte del estudio son:

**Tabla 6. Instituciones educativas participantes.**

#	Institución Educativa	Iniciales	# Sedes	MER	MEF
1	General Francisco de Paula Santander	GFPS	5	1122	178
2	Cristóbal Colón	CC	4	1328	202
3	Nuevo Latir	NL	2	1380	352
4	Técnico Industrial Multipropósito	MP	5	1976	157
5	José Holguín Garcés	JHG	6	2815	248
6	Joaquín de Cayzedo y Cuero	JCC	4	1380	132
7	Isaías Gamboa	IG	4	664	168
8	Jorge Isaacs	INEM	7	4959	102
9	Agustín Nieto Caballero	ANC	4	2117	18
10	José María Vivas Balcázar	JMVB	3	1935	65
11	Fundación San Miguel*	FSM	1	74	13
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>45</b>	<b>19750</b>	<b>1635</b>

Fuente: Elaboración propia

\*Nota aclaratoria: La Fundación San Miguel, no es una escuela pública, pero la mayor parte de su población son niños en edad escolar que asisten a las instituciones oficiales de la ciudad de Cali.

La muestra seleccionada para la aplicación del cuestionario fue escogida mediante un tipo de *muestreo no probabilístico y por conveniencia* de manera intencional, es decir, aquella que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017, p. 230). Finalmente, la muestra obtenida fue de 204 estudiantes.

#### 5.4.1 Criterios de selección:

##### 5.4.1.1 *Criterios de inclusión*

Pertenecer a las escuelas públicas del Distrito especial de Santiago de Cali, que hayan implementado programas o estrategias de prácticas restaurativas escolares. Además, que participen en uno de los programas de las modalidades educativas flexibles en los grupos Caminar en secundaria 1 o 2, Aceleración del aprendizaje, Brújula del aprendizaje o en uno de los grupos de los modelos educativos regulares sexto, séptimo, octavo, noveno o décimo. De igual manera estar matriculado como estudiante de primaria o secundaria. Encontrarse en un rango de edad entre los 10 y 18 años al momento de participar de la investigación y que la institución este ubicada en una de las siguientes localidades; Pondaje o Cañaveralejo. Podrán participar hombre o mujeres por igual.

##### 5.4.1.2 *Criterios de exclusión*

Los estudiantes que manifiesten libremente su deseo de ser excluidos, ya sea de forma verbal, escrita o por cualquier otro medio, serán retirados de cualquiera de las etapas de la investigación. Asimismo, quedan excluidas las escuelas que no cuenten con programas de prácticas restaurativas escolares. También las escuelas ubicadas en localidades que no registren altos índices de violencia o en zonas rurales.

#### 5.4.2 Modalidades educativas flexibles (MEF)

Las modalidades educativas flexibles (MEF), se diferencian de las modalidades educativas regulares (MER), porque son programas diseñados específicamente para *poblaciones diversas o vulnerables*, quienes enfrentan barreras para acceder a la oferta

educativa tradicional. Estas barreras incluyen factores sociales, geográficos, económicos y también otros factores como personales, legales, étnico, culturales y económicos. El modelo flexible funciona para jóvenes en extraedad, con alto riesgo de ausentismo, deserción o que han dejado la escuela. La meta, es asegurar el acceso a una educación de excelencia, relevante y adaptable, que fomente el crecimiento personal integral, el bienestar y la continuidad en el sistema educativo permitiendo a los participantes completar sus trayectorias educativas. Las MEF se estructuran entorno al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual incorpora las características, condiciones e intereses de la población a la cual va dirigida ([MEN, 2010](#)).

El programa académico contempla materias fundamentales, entre las que se encuentran matemáticas, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, proyectos y actividad física. Además, se implementa una metodología basada en *Proyectos Pedagógicos Productivos* (PPP), que incluyen un componente de formación en habilidades socioemocionales. Además, en este modelo, los profesores asumen un rol de dinamizadores del proceso de aprendizaje y el programa cuenta con el acompañamiento de un agente externo (por ejemplo, la Fundación Carvajal) en calidad de auditor ([PEI, 2019](#)).

El programa es gratuito, de libre elección y se organiza en ciclos, que incluyen todos los grados de los MEF: Caminar 1 y 2, Brújula y Aceleración. El horario de permanencia en la escuela va desde las 07:00 AM y finaliza a las 14:00 PM, con variaciones según la sede. Sin embargo, presenta una *tasa de deserción* del 25% ([SED, 2024](#)).

#### 5.4.3 Modalidades educativas regulares (MER)

Las modalidades educativas regulares representan la *oferta educativa tradicional*, dirigida a la formación en básica primaria, básica secundaria y media. De igual manera que las MEF, se rigen por los lineamientos del PEI.

El programa académico abarca las siguientes materias: cálculo, literatura, lectura guiada, estudios sociales, biología y química, informática, innovación empresarial, educación para la convivencia, idioma extranjero y actividad física. La metodología sigue los lineamientos del *modelo pedagógico cognitivo-social* ([Ausubel, 1968; Vygotsky, 1978 & Bloom, 2005](#)), donde los docentes desempeñan un rol más cercano al de la escuela tradicional.

Las modalidades regulares al igual que las MEF, son programas gratuitos y comparten el mismo horario de permanencia. Los grados se organizan según los rangos de edad

establecidos por el ministerio de educación nacional, abarcando los grados 6° a 10° (MCE, 2021). Esta modalidad presenta una tasa de deserción significativamente menor, del 8%.

## 5.5 Diseño

La presente investigación emplea un *diseño cuantitativo exploratorio*. Este tipo de diseño consiste en la recopilación y análisis de datos en diferentes etapas, los cuales posteriormente son contrastados para obtener una visión más integral del problema de estudio. La fase de descripción de los resultados y en la disertación, este diseño ofrece la posibilidad de interpretar los hallazgos desde diferentes tipos de datos, minimizando así el margen de error en cada resultado y fortaleciendo la solidez de las conclusiones (Miguel, 2013). Además, otras de las ventajas este tipo de plan de trabajo es la posibilidad de integrar datos provenientes de diferentes instrumentos, como es el caso del análisis documental. También permite organizar la investigación de manera cronológica, facilitando una mejor comprensión del fenómeno en estudio (Hernández et al., 2014).

No obstante, este diseño presenta ciertas limitaciones. Una de ellas es el tiempo requerido para cada etapa del proceso, lo cual puede ser mayor en comparación con otros diseños metodológicos, como aquellos que emplean la recolección de datos en paralelo. A pesar de esta desventaja, la triangulación secuencial sigue siendo una estrategia valiosa para obtener resultados más rigurosos y fundamentados, asegurando una investigación de mayor calidad y fiabilidad (Grinnell & Unrau, 2005).

## 5.6 Instrumentos utilizados

El cuestionario del *compromiso estudiantil* (SEI) de Appleton (Appleton et al., 2006; Veiga et al., 2014), será utilizado como instrumento principal. Este cuestionario se organizará en 2 factores, 6 subfactores y 11 variables, los cuales se resumen en un total de 35 ítems (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016). Adicionalmente, se empleará una *escala Likert de 1-4* (Likert, 1976).

### 5.6.1 Proceso de selección del Cuestionario SEI

Para medir de forma integral los múltiples factores que engloban a los estudiantes en el contexto de la convivencia escolar y en particular el impacto de las prácticas

restaurativas escolares en el compromiso estudiantil se optó por un cuestionario validado, ampliamente utilizado en el ámbito educativo internacional como lo es el cuestionario (SEI) de (Appleton et al., 2006). Existen una variedad de cuestionarios igualmente validados, que miden diferente número de factores y dimensiones, desde 2 factores (Audas & Willms, 2001; Finn & Zimmer 2012), hasta 4 factores (Reeve & Tseng, 2011) o incluso otros cuestionarios que miden características como vigor, el desempeño o la dedicación (Schaufeli et al., 2002).

La razón por la cual se eligió el cuestionario *SEI*, en particular es que en nuestro estudio deseamos analizar dos factores diferentes, esto debido a que queremos conocer la influencia que puede ejercer las prácticas restaurativas sobre el compromiso estudiantil, además, con otra característica que es un entorno de conflicto armado, donde estos factores experimentan fuertes tensiones. Los factores elegidos son el psicológico: Este componente se refiere al nivel de respuesta emocional del estudiante hacia los docentes, sus compañeros, el establecimiento educativo y su propio proceso de aprendizaje. Se caracteriza, además, por un sentimiento de involucramiento con el colegio y la percepción de este como un lugar valioso (Appleton et al., 2006). Por otro lado, la dimensión cognitiva abarca los aspectos de la autorregulación del aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas, que corresponden al control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva. También incluye la relevancia atribuida al trabajo escolar futuro, los objetivos personales y la autonomía (Wang & Hofkens, 2020).

El compromiso estudiantil adecuado para el aprendizaje de un estudiante requiere contar con unas condiciones mínimas, como la motivación por el aprendizaje, el sentido de pertenencia, la sensación de seguridad Skinner et al., 2008; Alrashidi et al., 2016; Wang et al., 2017; Miranda-Zapata et al., 2018). Por ello consideramos que el cuestionario SEI de Appleton es el más adecuado a nuestros intereses. Además de los 2 factores, el cuestionario incluye 6 subfactores que son: familia, motivación, futuro académico, profesorado, pares académicos y sus relaciones, los cuales se abordan a continuación: 1) Relación profesor-estudiante (RPE); 2) Apoyo de los pares al aprendizaje (APA), 3) Apoyo al aprendizaje (AFA), 4) Control y relevancia del trabajo escolar (CPTE), 5) Aspiraciones y metas futuras (AOF) y 6) Motivación extrínseca (ME). Más adelante se explicarán cada uno de estos subfactores. A continuación, se enseña el cuestionario en relación con las subescalas, como se puede observar en la tabla 7.

**Tabla 7. Factores: psicológico, cognitivo y sus ítems**

<b>Escala Likert (1-4)</b>		
<b>1. Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Psicológico</b> <b>(19 ítems)</b>	<b>Cognitivo</b> <b>(16 ítems)</b>
<b>2. Discrepo</b>	<b>(1-9, 19-24 y 30-33#)</b>	<b>(10-18, 25-29 y 34-35#)</b>
<b>3. Acepto</b>		
<b>4. Muy de acuerdo</b>		
	Relación Profesor Estudiante. (RPE) 9 ítems (1-9#)	Control y Pertinencia del Trabajo Escolar (CPTE) 9 ítems (10-18#)
	Apoyo entre Pares para el Aprendizaje (APA) 6 ítems (19-24#)	Aspiraciones y Objetivos Futuros. (AOF) 5 ítems (25-29#)
	Apoyo Familiar para el Aprendizaje (AFA) 4 ítems (30-33#)	Motivación Extrínseca (EM) 2 ítems (34-35#)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario SEI

Finalmente, se presenta el cuestionario en toda su totalidad, indicando cada uno de los ítems pertenecientes a cada uno de los subfactores (ver Tabla 8).

**Tabla 8. Relación entre factores, subfactores y los ítems del cuestionario**

Factor	Subfactores	Ítems
SEI	CP	1 En general, los adultos en mi escuela tratan a los estudiantes de manera justa.
		2 Los adultos en mi escuela escuchan a los estudiantes.
		3 En mi escuela, los maestros se preocupan por los estudiantes.
		4 Mis maestros están ahí para mí cuando los necesito.
		5 Las reglas de la escuela son justas.
		6 En general, mis maestros son abiertos y honestos conmigo.
		7 Me gusta hablar con los profesores de mi escuela.
		8 Me siento seguro en la escuela.
		9 La mayoría de los profesores de mi escuela están interesados en mí como persona, no solo como estudiante.
APA	19	Otros estudiantes en la escuela se preocupan por mí.

	20	Los estudiantes de mi escuela están ahí para mí cuando los necesito.
	21	A otros estudiantes de la escuela les gusto como soy
	22	Me gusta hablar con los estudiantes en la escuela.
	23	Los estudiantes aquí respetan lo que tengo que decir.
	24	Tengo algunos amigos en la escuela.
	30	Mi familia/tutor(es) están ahí para mí cuando los necesito.
	31	Cuando tengo problemas en la escuela, mi familia/tutor(es) están dispuestos a ayudarme.
AFA	32	Cuando sucede algo bueno en la escuela, mi familia/tutor(es) quiere saberlo.
	33	Mi familia/tutor(es) quieren que siga intentándolo cuando las cosas se ponen difíciles en la escuela.
	10	Las pruebas en mis clases hacen un buen trabajo al medir lo que soy capaz de hacer.
	11	Aprendo en la escuela la mayor parte de lo que es importante saber.
	12	Las calificaciones en mis clases hacen un buen trabajo al medir lo que soy capaz de hacer.
	13	Lo que estoy aprendiendo en mis clases será importante en mi futuro.
CPTE	14	Después de terminar mi trabajo escolar, lo reviso para ver si es correcto.
	15	Cuando hago el trabajo escolar, verifico si entiendo lo que estoy haciendo.
	16	Aprender es divertido porque mejoro en algo.
CC	17	Cuando me va bien en la escuela, es porque trabajo duro.
	18	Siento que tengo algo que decir sobre lo que me pasa en la escuela
	25	Planeo continuar mi educación después de la escuela secundaria.
	26	Ir a la universidad después de la escuela secundaria es importante.
AOF	27	La escuela es importante para lograr mis metas futuras.
	28	Mi educación creará muchas oportunidades futuras para mí.
	34	Aprenderé, pero solo si mi familia/tutor(es) me da una recompensa.
ME	35	Aprenderé, pero solo si el maestro me da una recompensa.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario de Appleton (Appleton et al., 2006).

Nota. CP=Compromiso Psicológico; CC=Compromiso Cognitivo; RPE= Relación Profesor Estudiante; APA= Apoyo entre Pares para el Aprendizaje; AFA=Apoyo Familiar para el Aprendizaje; CPTE=Control y Pertinencia del Trabajo Escolar; AOF= Aspiraciones y Objetivos Futuros; ME= Motivación Extrínseca.

## 5.6.2 Medición del compromiso: Estructura

Al estudiar el compromiso estudiantil se deben considerar tres componentes principales: (1) los procesos cognitivos en el aprendizaje; (2) las emociones positivas y

negativas que se derivan de las situaciones académicas; y (3) las acciones de los estudiantes (Maroco et al., 2016). Los autores informaron que el compromiso cognitivo y emocional (combinados como un constructo unitario) y el compromiso conductual predijeron el logro de los estudiantes, asimismo (Perry, Liu & Pabian, 2010; Dotterer & Lowe, 2011), que involucró a 285 estudiantes de escuelas intermedias y secundarias indicaron que una combinación de compromiso emocional y conductual predijo significativamente las calificaciones de los estudiantes. Según Appleton (Appleton et al., 2006), el compromiso puede interpretarse de diversas maneras, dependiendo del número de dimensiones, tipos y subtipos que lo componen, lo que en conjunto se denomina modelo de compromiso (Alrashidi et al., 2016).

**Tabla 9. Estructura del cuestionario SEI y las variables utilizadas en este estudio**

Factores	Subfactores	Tipo de variables	Variables
<b>Compromiso psicológico</b> (CP)	1. Relación profesor-estudiante (RPE) 2. Apoyo entre pares para el aprendizaje (APA) 3. Apoyo familiar para el aprendizaje (AFA)	Demográficas	Género Edad Nacionalidad Departamento
<b>Compromiso cognitivo</b> (CC)	4. Control y pertinencia del trabajo escolar (CPTE) 5. Aspiraciones y objetivos futuros (AOF) 6. Motivación extrínseca (ME)	Educativas Institución Modelo estudiantil Grado Familiares	Trabajo de la madre y del padre Sector de la madre y del padre Campo de la madre y del padre

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario SEI (Appleton et al., 2006).

### 5.6.3 Factores y subfactores

A continuación, se explican los seis subfactores ([Alrashidi et al., 2016](#); [Carvalho & Veiga, 2023](#)).

1. Relación Profesor-Estudiante (RPE): Este factor implica examinar el rol de los educadores en el fomento de la autonomía y el comportamiento autorregulado en los estudiantes (Ryan & Deci, 2000). Un ejemplo ilustrativo de esto sería la percepción del alumno: "A la mayoría de los profesores en el colegio les interesa como persona, no solo como estudiante".
2. Apoyo de los Pares al Aprendizaje (APA): Comprende los subtipos de compromiso afectivo, conductual y cognitivo, presentes en diversos entornos como los propios estudiantes, los grupos de pares, las aulas y el ámbito escolar en general (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003). Como ejemplo, se podría citar la afirmación: "Los estudiantes de mi colegio están ahí para mí cuando los necesito."
3. Apoyo familiar al aprendizaje (AFA): Se centra en elementos como la competencia, autonomía y pertinencia) en el entorno de la familia ([Connell & Wellborn, 1991](#)). Ejemplo: "Cuando tengo problemas en el colegio, mi familia/apoderado(s) están dispuestos a ayudarme".
4. Control y Relevancia del Trabajo Escolar (CRTE): Este factor engloba tanto conductas como emociones, y se ve influenciado por la percepción de competencia y control ("puedo"), los valores y objetivos ("quiero"), y la conexión social ("pertenezco") (Corredor-García & Bailey-Moreno, 2020). Un ejemplo de esto es la acción de un estudiante que dice: "Después de terminar mis tareas escolares reviso que estén correctas."
5. Aspiraciones y Metas Futuras (AMF): Este punto enfatiza la importancia del trabajo académico actual para los proyectos futuros, el valor intrínseco del aprendizaje y la consecución de objetivos personales (Reschly & Christenson, 2012). Una afirmación que lo ilustra sería: "Mi educación creará muchas oportunidades para mí en el futuro."
6. Motivación Extrínseca (ME): Incluye procesos de regulación externa, como la obediencia o la búsqueda de gratificaciones, donde la causalidad se sitúa fuera del

individuo y la autonomía relativa es considerablemente baja (Appleton et al., 2006). Un ejemplo concreto de este tipo de motivación es: "Aprenderé solo si el profesor me da una recompensa por ello."

#### 5.6.4 Variables

Las variables utilizadas para el análisis descriptivo de la muestra se encuentran distribuidas en tres grupos, cómo se puede observar en la tabla 10.

**Demográficas:** Conformada por cuatro: *género, edad, nacionalidad y departamento*. Recoge las principales características de la muestra.

**Educativas:** Son un total de tres: *institución, modelo estudiantil y grado*. Clasifica la muestra para identificar rasgos y particularidades en referencia a su educación.

**Familiares:** Son un total de cuatro: *trabajo de la madre y del padre, sector de la madre y del padre*. Indaga sobre el perfil económico de los padres, para identificar patrones laborables y/o económicos.

**Tabla 10. Relación entre el tipo de variable y su explicación en el cuestionario**

<b>Tipo de variable</b>	<b>Nombre</b>	<b>Explicación</b>
<b>Demográficas</b>	Género	Hace referencia a las categorías femenino o masculino
	Edad	Respectivo al rango de edad
	Nacionalidad	País de origen
	Departamento	Lugar de nacimiento
<b>Educativas</b>	Institución	Se refiere a la escuela a la cual pertenece el estudiante
	Modelo estudiantil	Programa al cual está matriculado el estudiante
	Grado	Hace referencia al curso que cursa el estudiante en el momento de aplicar el cuestionario
<b>Familiares</b>	Trabajo de la madre y el padre	Situación del empleo de la madre y el padre
	Sector de la madre y el padre	Vínculo con el sector económico de la madre y del padre
	Campo de la madre y el padre	Actividad económica específica que desarrolla la madre y el padre

---

---

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario SEI

En la Tabla 11 se puede visualizar las variables utilizadas y las opciones de respuesta que se han obtenido

**Tabla 11. Tipo de variable, nombre y opciones de respuesta**

<b>Tipo de variable</b>	<b>Nombre</b>	<b>Escala</b>
<b>Demográficas</b>	1. Género	Femenino Masculino
		11-13
		14-15
	2. Edad (años)	15-16
		16-17
		17-18
	3. Nacionalidad	Colombiana Otra
	4. Departamento	Valle del Cauca Otra
	5. Institución	Técnico Industrial Multipropósito (TIM) Joaquín de Cayzedo y Cuero (JCC) Cristóbal Colón (CC) Agustín Nieto Caballero (ANC) General Francisco de Paula Santander (GFPS)
	6. Modelo estudiantil	Modelo educativo flexible (MEF) Modelo educativo Regular (MER) Sexto (6th)
<b>Educativas</b>	7. Grado	Caminar 1 (C1) Caminar 2 (C2) Décimo (10th)
	8 y 9 Trabajo de la madre y el padre	Empleado Desempleado
	10 y 11 Sector de la madre y del padre	Privado Público
		Negocio propio
		Educación
	12 y 13 Campo de la Madre y del padre	Ingeniería Administración Vendedor
		Otros
<b>Familiares</b>		

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario SEI

## 5.7 Proceso de recolección de los datos

En este estudio, los datos fueron recopilados, como ya se ha mencionado, aplicando el cuestionario SEI, el cual se organizó en la siguiente secuencia cronológica:

*Primero:* Se llevó a cabo una traducción adecuada al contexto, dado a que el instrumento original estaba en inglés, esto tuvo lugar en el mes de mayo del 2023.

*Segundo:* Se contactó con los centros. En septiembre del 2023, se presentó una descripción general del proyecto a 11 escuelas *seleccionadas* junto con un *consentimiento informado* preguntándoles si deseaban participar en el estudio que se realizaría entre octubre del 2023 y enero del 2024. En este sentido, cinco instituciones educativas, dieciséis profesores directores de grupo, 204 padres de familia o tutores y 204 estudiantes contestaron que aceptaban participar, autorizando la recolección de datos con fines académicos. Los horarios de los profesores fueron revisados para acordar un *bloque de 2 horas de clase*, durante el cual se aplicó los cuestionarios.

*Tercero:* En octubre del 2023, los 204 estudiantes seleccionados recibieron instrucciones necesarias para completar el cuestionario, las cuales fueron proporcionadas en un lapso de 15 minutos. Aunque la prueba no fue presentada por los profesores, se brindó información general al respecto. Las orientaciones para los profesores líderes de grupo fueron proporcionadas en un periodo de 10 minutos y fueron estos los que acompañaron a los estudiantes durante toda la aplicación del instrumento.

*Cuarto:* Se escribieron en el tablero *ejemplos* sobre el funcionamiento del cuestionario y la escala Likert, con el fin de mejorar la comprensión del proceso. La mayoría de los estudiantes estaban familiarizados con este tipo de pruebas, lo que facilitó la recolección de datos.

*Quinto:* Los cuestionarios fueron administrados en *formato de papel impreso*, con información sobre generalidades de la prueba e instrucciones para la respuesta. El cuestionario preguntaba sobre datos *sociodemográficos* y sobre las *relaciones de los estudiantes* con sus pares, profesores, familia y la comunidad educativa.

*Sexto:* Cualquier duda sobre el cuestionario o sus ítems fue resuelta por el investigador, y en caso de requerir más tiempo, los estudiantes solo debían solicitarlo, en promedio los estudiantes tomaron en 20 a 30 minutos para contestarlo.

*Séptimo:* Los cuestionarios fueron *codificados y sistematizados* en un cuadro de Excel. Durante el mes de diciembre del 2023.

*Octavo:* Se evaluó una escuela por semana.

Inicialmente, para evitar cualquier *tipo de sesgo*, todos los participantes de la muestra fueron tratados de manera uniforme. Sin embargo, las diferencias curriculares y el perfil docente evidenciaron variaciones en la implementación de las prácticas restaurativas escolares, lo que llevó a la creación de una *nueva categoría de análisis* entre las modalidades educativas flexibles y las regulares.

## 5.8 Aspectos éticos

En julio de 2023, este estudio recibió la aprobación de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo el número de referencia CEEAH 6445. Posteriormente, entre enero y febrero de 2024, se obtuvo el requerimiento N° CAL2024ER008189, gestionado a través del Sistema de Atención al Ciudadano (SAC) de la Secretaría de Educación del Distrito de Cali. Esto permitió acceder a diversos registros administrativos, incluyendo datos demográficos, matrícula estudiantil, el historial de inscripción en programas y los resultados de las pruebas Saber (que incluyen cuestionarios de factores asociados).

## Capítulo 6.

### Análisis de Datos

#### Analizando los conflictos



Fuente: Elaboración Propia

## 6.1 Introducción

En este capítulo se describen los distintos tipos de análisis que han sido realizados con los datos obtenidos del cuestionario aplicado a la muestra. Se emplea un análisis descriptivo para caracterizar a los participantes a través de variables. Además, se lleva a cabo un análisis estadístico basado en factores y subfactores, en el que se aplica un análisis bivariado y que analiza las correlaciones, lo que permiten que se crucen los distintos datos para profundizar en el objeto de estudio. Para el proceso concerniente a la descripción se organizó en dos etapas una descriptiva y otra estadística:

Descriptiva:

Para el cuestionario, el análisis descriptivo se realizó con el software SAS v9.4 (SAS Institute Inc., Cary, NC, USA). Se obtuvo una tabla resumen con los resultados descriptivos, incluyendo la media (M), la desviación estándar (DE) y los valores mínimos y máximos (1-4).

Estadística:

Para el análisis estadístico, se calcularon los valores bivariados y las correlaciones. Las pruebas bivariadas se realizaron entre las características demográficas y los distintos subfactores, utilizando una prueba paramétrica (t-test o Análisis de la Varianza) o no paramétrica (Mann-Whitney o Wilcoxon) para las variables cuantitativas, según los criterios de aplicación. El análisis de consistencia para los factores y subfactores se llevó a cabo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Trizano & Alvarado, 2016). Las decisiones estadísticas se tomaron con un nivel de significancia de 0.05. Finalmente, el análisis de las correlaciones entre los subfactores se calculó con los métodos de Pearson/Spearman, dependiendo de los criterios de aplicación.

## 6.2 Análisis descriptivo

El estudio arrojó los siguientes hallazgos: En el ámbito del compromiso psicológico, se registró una media de 2,86 (desviación estándar = 0,51), con alta confiabilidad en dos subdimensiones: el soporte entre compañeros para el aprendizaje ( $\alpha = 0,807$ ) y el respaldo familiar para el aprendizaje ( $\alpha = 0,807$ ). La subdimensión de la relación entre docentes y estudiantes presentó una confiabilidad media ( $\alpha = 0,746$ ).

El compromiso cognitivo, se mostró una ( $M$ ) de 2,70 ( $DE = 0,45$ ). La subdimensión con mayor confiabilidad fue la de aspiraciones y metas futuras ( $\alpha = 0,804$ ), mientras que las subdimensiones de control y relevancia del trabajo escolar ( $\alpha = 0,767$ ) y la motivación extrínseca ( $\alpha = 0,748$ ) demostró una confiabilidad moderada.

### 6.2.1 Variables

Las 13 variables analizadas se clasificaron en tres categorías: demográficas (4 variables), educativas (3 variables) y familiares (6 variables). A continuación, se presenta un resumen con las características de cada categoría, incluyendo la variable, sus opciones, la muestra ( $N$ ) y el porcentaje (%).

#### 6.2.1.1 Demográficas

- a) **Género:** La distribución fue equilibrada, con un 50,9% de hombres y un 49,1% de mujeres.
- b) **Edad:** El grueso de los estudiantes (41,1%) tiene 14 y 15 años, el grupo más pequeño es 17 a 18 años con (9,8%).
- c) **Nacionalidad:** La nacionalidad colombiana predominó (86,2%).
- d) **Departamento:** Valle del Cauca destacó con un 80,4% de representación.

#### 6.2.1.2 Educativas

- a) **Institución:** La distribución entre las cinco instituciones fue homogénea: ANC (26,0%), JCC (22,5%), GFPS (21,1%), CC (16,7%) y TIM (13,7%).
- b) **Modelo estudiantil:** El modelo educativo flexible (MEF) representó el 55,8%, y el modelo educativo regular (MER) el 44,2%.
- c) **Grado:** Los más representativos son: Caminar 1 (33,3%), Sexto (23%), Caminar 2 (22,5%) y Décimo (21,1%).

#### 6.2.1.3 *Familiares*

- a) **Trabajo de los padres:** El 65,7% de las madres y el 67,6% de los padres estaban empleados, mostrando cifras similares.
- b) **Sector laboral:** Las madres trabajaban mayormente en el sector privado (46,1%), mientras que los padres lo hacían en menor medida (21,6%). Por otro lado, el 42,7% de los padres tenían su propio negocio, frente al 37,8% de las madres.
- c) **Campo laboral:** El sector informal predominó tanto en madres (52,9%) como en padres (53,5%), con porcentajes muy cercanos.

## 6.3 Análisis estadístico

### 6.3.1 Análisis bivariado

A continuación, se presentan los resultados estadísticamente significativos, según, los tres grupos de variables (Tabla 12), en relación con los factores y subfactores analizados en la investigación:

**Tabla 12. Perfil demográfico de la muestra y hallazgos del análisis bivariado**

Variables	Factores y Subfactores									
	CP ( $\alpha = 0,846$ )		CC ( $\alpha = 0,816$ )							
	M	DE	Min-	RPE	APA	AFA	CPTE	AOF	ME	
			Max	$\alpha =$	$\alpha = 0,748$					
				0,746	0,807	0,807	0,767	0,804		
204 (100)				0,525	0,178	0,233	0,148	0,001*	0,042*	
Género	2,71	(1,00)	1- 4							
Femenino 100 (49,1)	2,76	(0,94)	1- 4							
Masculino 104 (50,9)	2,98	(0,97)	1- 4							
<b>Edad</b>	2,73	(1,04)	1- 4	0,023*	0,227	0,066	0,022*	<0,001*	0,653	
11-13 32 (15,7)	2,64	(0,97)	1- 4	2,76			3,13	3,7		
14-15 84 (41,1)	2,84	(1,02)	1- 4	2,83			3,00	3,7		
15-16 40 (19,6)	2,58	(0,96)	1- 4	2,52			2,77	3,4		
16-17 28 (13,7)	2,61	(1,01)	1- 4	2,70			2,91	3,2		
17-18 20 (9,8)	2,56	(0,94)	1- 4	2,52			2,75	3,1		
<b>Institución</b>	2,40	(1,12)	1- 4	0,088	0,322	0,094	0,029*	<0,001*	0,103	
TIM 28 (13,7)	2,35	(0,94)	1- 4				3,10	3,47		
JCC 46 (22,5)	2,60	(1,00)	1- 4				2,78	3,03		
CC 34 (16,7)	2,91	(0,91)	1- 4				3,04	3,48		
ANC 53 (26,0)	2,33	(0,98)	1- 4				3,01	3,57		
GFPS 43 (21,1)	3,21	(0,87)	1- 4				2,82	3,24		
<b>Modelo Estudiantil</b>	3,27	(0,95)	1- 4	0,721	0,089	0,386	0,629	0,849	0,701	
MEF 114 (55,8)	3,28	(0,97)	1- 4			3,2			1,8	
MER 90 (44,1)	3,19	(0,93)	1- 4			3,3			1,7	

<b>Grado</b>	2,98	(0,88)	1- 4	0,482	0,293	0,008*	0,029*	0,006*	0,024*
Sexto 47 (23)	3,01	(0,84)	1- 4				3,1	3,8	1,5
Caminar 1 68 (33,3)	2,94	(0,90)	1- 4				2,91	3,6	2,0
Caminar 2 46 (22,5)	3,18	(0,89)	1- 4				2,91	3,4	1,5
Decimo 43 (21,1)	2,78	(0,96)	1- 4				2,80	3,2	2,0
<b>Nacionalidad</b>	2,97	(0,89)	1- 4	0,156	0,774	0,574	0,679	0,487	0,403
Colombiano 176 (86,2%)	3,09	(0,85)	1- 4						
Otra 28 (13,7)	3,15	(0,93)	1- 4						
<b>Departamento</b>	3,32	(0,91)	1- 4	0,012*	0,56	0,011*	0,286	0,174	0,839
Valle del Cauca 164	3,34	(0,93)	1- 4	2,75					
				(80,4)					
Otro 40 (19,6)	3,35	(0,91)	1- 4	2,54					
<b>TM</b>	3,31	(0,96)		0,449	0,315	0,676	0,599	0,358	0,267
Empleado 134 (65,7)	3,43	(0,85)							
Desempleado 70									
				(34,3)					
<b>TP</b>	1,98	(1,07)		0,480	0,575	0,733	0,936	0,562	0,845
Empleado 138 (67,6)	1,67	(0,89)							
Desempleado 66 (32,3)									
<b>SM</b>				0,016*	0,075	0,339	0,030*	0,117	0,838
Privado 94 (46,1)				2,46			2,71		
Público 33 (16,1)				2,72			2,99		
Negocio Propio 77 (37,8)				2,79			2,96		
<b>SP</b>				0,044*	0,706	0,362	0,009*	0,001*	0,662
Privado 44 (21,6)				2,55			2,72	3,3	
Público 73 (35,8)				2,71			2,98	3,6	
Negocio Propio 87 (42,7)				2,81			3,00	3,6	

(p-valor< 0,05)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario SEI

Nota. \* Valores estadísticamente significativos. M significa Media, y DE representa la Desviación Estándar. Dentro del concepto de Compromiso, CC se refiere al Compromiso Cognitivo, mientras que CP es el Compromiso Psicológico. En cuanto a las relaciones y apoyos clave, encontramos RPE, que significa Relación Profesor Estudiante; APA, el Apoyo entre Pares para el Aprendizaje; y AFA, el Apoyo Familiar para el Aprendizaje. Para los aspectos académicos, CPTE denota el Control y Pertinencia del Trabajo Escolar, AOF indica las Aspiraciones y Objetivos Futuros, y ME es la Motivación Extrínseca. Las instituciones o programas educativos específicos se identifican con TIM (Técnico Industrial Multipropósito), JCC (Joaquín de Caicedo y Cuero), CC (Cristóbal Colón), ANC (Agustín Nieto Caballero) y GPS (General Francisco de Paula Santander). En referencia a las estructuras educativas, MEF corresponde a los Modelos Educativos Flexibles, y MER a los Modelos Educativos Regulares. Finalmente, los términos relacionados con el ámbito laboral de los padres son TM para Trabajo de la Madre y TP para Trabajo del Padre, con SM que indica el Sector Madre y SP el Sector Padre.

A continuación, se muestran para mayor claridad argumental solo las variables que obtuvieron significatividad estadística y que se irán explicando a lo largo de este capítulo. Como se puede observar en la Tabla 13 obtenemos un total de seis variables significativas para el factor psicológico y trece para el factor cognitivo, resultando un total de diecinueve.

**Tabla 13. Variables significativas según factores**

<b>Tipo de variable</b>	<b>Nombre</b>	<b>Factor Psicológico</b>	<b>Factor Cognitivo</b>
<b>Demográficas</b>	1. Género		AOF, ME
	2. Edad	RPE	AOF, CPTE
	3. Nacionalidad		
	4. Departamento	RPE, AFA	
<b>Educativas</b>	5. Institución		AOF, CPTE
	6. Modelo estudiantil		
	7. Grado	AFA	AOF, ME, CPTE
	8 y 9 Trabajo de la madre y del padre		
<b>Familiares</b>	10 Sector de la madre	RPE	CPTE
	11 Sector del padre	RPE	AOF, CPTE
	12 Campo de la Madre		AOF
	13 Campo del padre		
<b>TOTAL</b>		6	13

Fuente: Elaboración Propia

### 6.3.1.1 Variables demográficas: EDAD

Para esta variable se encontraron tres valores significativos, uno con el factor psicológico y dos con el factor cognitivo.

#### a) Psicológico: Edad y RPE

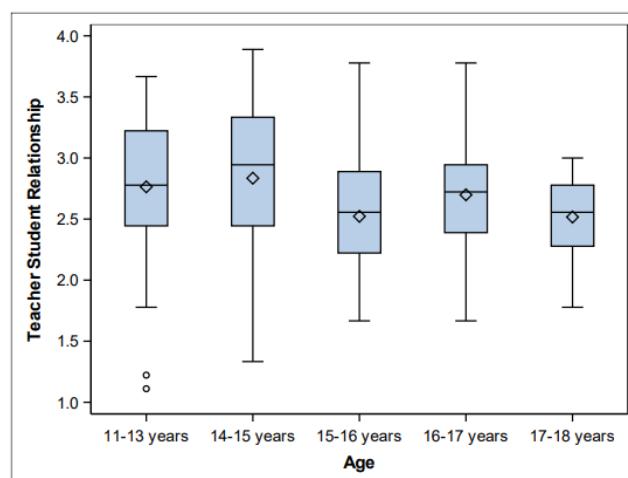
Las diferencias se encuentran entre los rangos de 14-15 años ( $M=2,83$ ), puntuán mayor que los de 15-16 años ( $M=2,52$ ) y 17-18 años ( $M=2,52$ ).

**Tabla 14. Factor Psicológico: Edad y RPE**

Age	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
11-13 years	32	2.76	2.78	0.66	1.11	3.67
14-15 years	84	2.83	2.94	0.60	1.33	3.89
15-16 years	40	2.52	2.56	0.48	1.67	3.78
16-17 years	28	2.70	2.72	0.50	1.67	3.78
17-18 years	20	2.52	2.56	0.33	1.78	3.00
Total	204	2.71	2.78	0.57	1.11	3.89

Fuente: Elaboración propia

**Figura 3. Significatividad del factor psicológico: Edad y RPE**



P-Value	
ANOVA	0.023 *

Fuente: Elaboración propia

b) Cognitivo: Edad y AOF

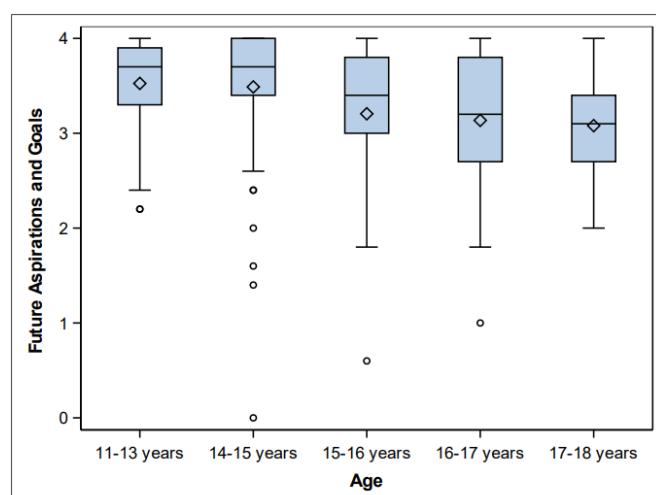
El estudiantado entre 11-13 años ( $M=3,53$ ), puntúan de manera superior a los 14-15 años, que puntúan ( $M=3,49$ ). El estudiantado entre 17-18 años ( $M = 3,08$ ), fue el que puntuó más bajo.

**Tabla 15. Factor Cognitivo: Edad y AOF**

Age	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
11-13 years	32	3.53	3.70	0.52	2.20	4.00
14-15 years	84	3.49	3.70	0.67	0.00	4.00
15-16 years	40	3.21	3.40	0.74	0.60	4.00
16-17 years	28	3.14	3.20	0.78	1.00	4.00
17-18 years	20	3.08	3.10	0.52	2.00	4.00
Total	204	3.35	3.60	0.68	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 4. Significatividad del factor Cognitivo: Edad y AOF**



P-Value	
Kruskal-Wallis Test	<0.001 *

Fuente: Elaboración propia

c) Cognitivo: Edad y CPTE.

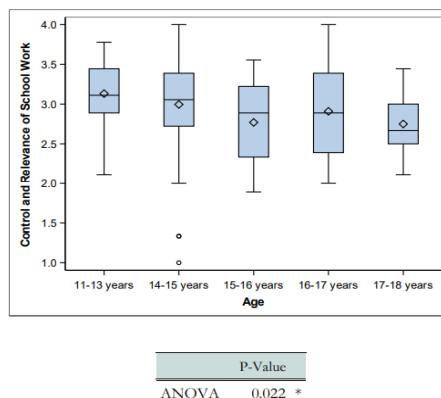
El alumnado entre 11-13 años, puntúan de manera superior ( $M=3,13$ ), que los 15-16 años ( $M=2,77$ ) y los de 17-18 ( $M=2,75$ ) años, lo cual indica un decrecimiento en el compromiso con el trabajo escolar a medida que se van haciendo mayores. La *edad*, incide de manera especial en el factor cognitivo, ya que está presente en dos subfactores como se demuestra en las figuras anteriores.

**Tabla 16. Factor Cognitivo: Edad y CPTE**

Age	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
11-13 years	32	3.13	3.11	0.41	2.11	3.78
14-15 years	84	3.00	3.06	0.59	1.00	4.00
15-16 years	40	2.77	2.89	0.50	1.89	3.56
16-17 years	28	2.91	2.89	0.61	2.00	4.00
17-18 years	20	2.75	2.67	0.38	2.11	3.44
Total	204	2.94	3.00	0.54	1.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 5. Significatividad del factor Cognitivo: Edad y CPTE**



Fuente: Elaboración propia

### 6.3.1.2 Variables demográficas: GÉNERO

El género muestra diferencias significativas solo en el factor *cognitivo*, en concreto en dos subfactores, aspiraciones y objetivos a futuro y motivación extrínseca.

#### a) Cognitivo: Género y AOF

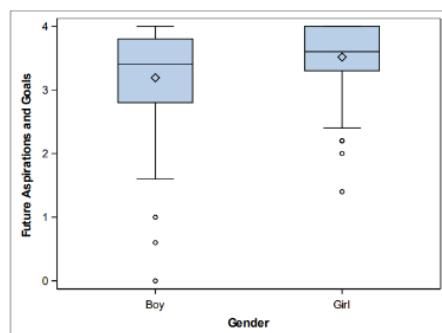
Las mujeres ( $M=3,52$ ), puntúan superior que los hombres ( $M=3,19$ ), frente a sus expectativas hacia el futuro.

**Tabla 17. Factor Cognitivo: Género y AOF**

Gender	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Boy	104	3.19	3.40	0.77	0.00	4.00
Girl	100	3.52	3.60	0.53	1.40	4.00
Total	204	3.35	3.60	0.68	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 6. Factor del factor Cognitivo: Género y AOF**



	P-Value
Mann-Whitney Test	0.001 *

Fuente: Elaboración propia

## Cognitivo: Género y ME

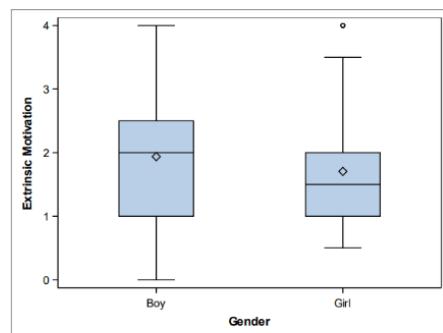
En la variable género, los chicos ( $M=1,94$ ), puntúan por encima de las chicas ( $M=1,71$ ), demostrando que los hombres requieren más estímulos externos que las mujeres, en el factor cognitivo.

**Tabla 18. Factor Cognitivo: Género y ME**

Gender	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Boy	104	1.94	2.00	0.92	0.00	4.00
Girl	100	1.71	1.50	0.82	0.50	4.00
Total	204	1.82	2.00	0.88	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 7. Significatividad del factor Cognitivo: Género y ME**



P-Value	
Mann-Whitney Test	0.042 *

Fuente: Elaboración propia

### 6.3.1.3 Variables demográficas: DEPARTAMENTO

La variable *departamento* muestra diferencias significativas en dos subfactores del compromiso psicológico, en la relación profesor - estudiante y el apoyo familiar para el aprendizaje. Esta variable no muestra diferencias significativas en el subfactor cognitivo.

#### a) Psicológico: Departamento y RPE:

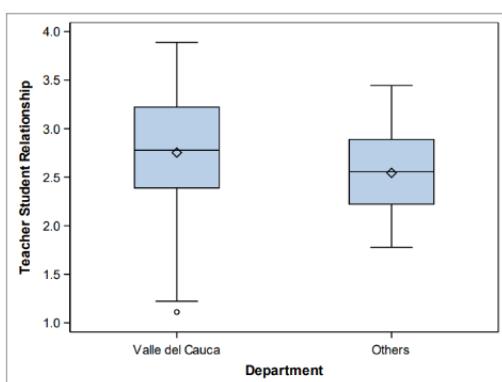
La variable *departamento* predomina el Valle del cauca ( $M=2,75$ ), puntúa mayor que otros *departamentos* ( $M=2,54$ ) por lo que se refiere a la relación profesor-estudiante.

**Tabla 19. Factor Psicológico: Departamento y RPE**

Department	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Valle del Cauca	164	2.75	2.78	0.59	1.11	3.89
Others	40	2.54	2.56	0.42	1.78	3.44
Total	204	2.71	2.78	0.57	1.11	3.89

Fuente: Elaboración propia

**Figura 8. Significatividad del factor Psicológico: Departamento y RPE**



Variances	P-Value
T-Test	Unequal

Fuente: Elaboración propia

b) Psicológico: Departamento y AFA

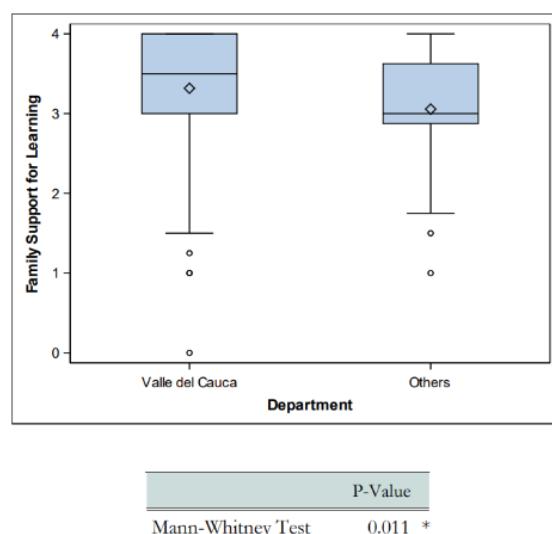
El *departamento*, Valle del Cauca ( $M=3,32$ ), puntúa mayor que en la opción *otros* departamentos ( $M=3,06$ ). En ambos casos las diferencias son mayores en el departamento del Valle del Cauca en lo que se refiere al apoyo familiar para el aprendizaje.

**Tabla 20. Factor Psicológico: Departamento y AFA**

Department	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Valle del Cauca	164	3.32	3.50	0.75	0.00	4.00
Others	40	3.06	3.00	0.71	1.00	4.00
Total	204	3.27	3.50	0.74	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 9. Significatividad del factor Psicológico: Departamento y AFA**



Fuente: Elaboración propia

### 6.3.2.1 Variables educativas: Grado

La variable *grado* presenta diferencias significativas tanto en el compromiso psicológico como en el cognitivo, sin embargo, obtiene más valores significativos en el compromiso cognitivo con un total de tres.

#### a) Psicológico: Grado y AFA:

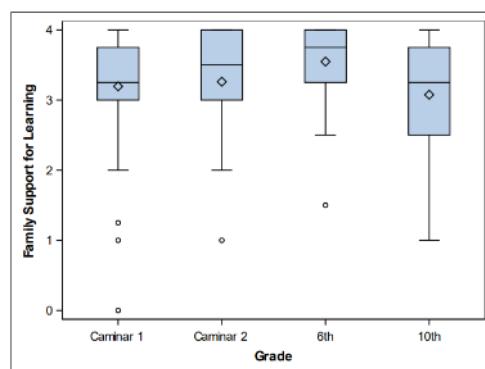
El *grado* muestra que los estudiantes de sexto curso puntúan de manera superior ( $M=3,55$ ), que los grados Caminar 2 ( $M=3,26$ ) y Caminar 1 ( $M=3,19$ ) en lo que se relaciona con el apoyo familiar para el aprendizaje.

**Tabla 21. Factor Psicológico: Grado y AFA**

Grade	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Caminar 1	68	3.19	3.25	0.80	0.00	4.00
Caminar 2	46	3.26	3.50	0.75	1.00	4.00
6th	47	3.55	3.75	0.55	1.50	4.00
10th	43	3.08	3.25	0.76	1.00	4.00
Total	204	3.27	3.50	0.74	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 10. Significatividad del factor Psicológico: Grado y AFA**



P-Value	
Kruskal-Wallis Test	0.008 *

Fuente: Elaboración propia

a) Cognitivo: Grado y CPTE

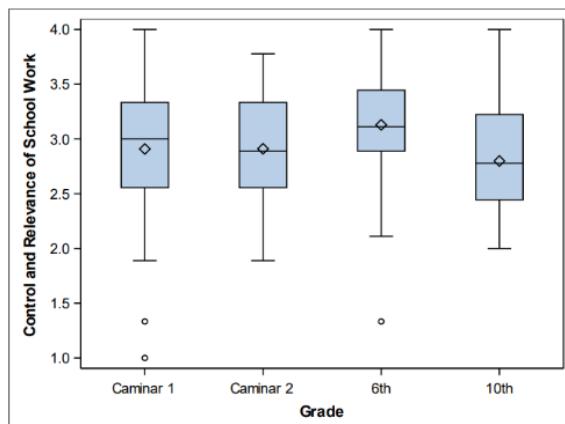
El *grado*, indica que el estudiantado del curso sexto puntúa de manera superior ( $M=3,13$ ), que los estudiantes de los cursos Caminar 1 y 2 que puntúan igual ( $M=2,91$ ) en relación con *control y pertinencia del trabajo escolar*.

**Tabla 22. Factor Cognitivo: Grado y CPTE**

Grade	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Caminar 1	68	2.91	3.00	0.60	1.00	4.00
Caminar 2	46	2.91	2.89	0.54	1.89	3.78
6th	47	3.13	3.11	0.49	1.33	4.00
10th	43	2.80	2.78	0.46	2.00	4.00
Total	204	2.94	3.00	0.54	1.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 11. Significatividad del factor Cognitivo: Grado y CPTE**



P-Value	
ANOVA	0.029 *

Fuente: Elaboración propia

b) Cognitivo: Grado y AOF

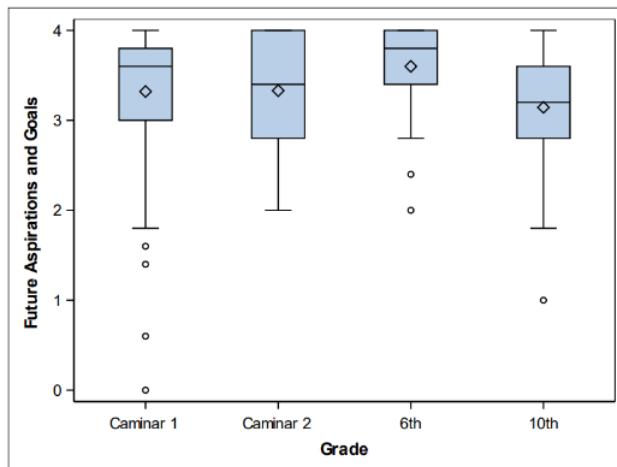
El curso sexto, puntúa superiores ( $M=3,60$ ) a los cursos Caminar 2 ( $M=3,33$ ) y Caminar 1 ( $M=3,32$ ). En relación, con las *aspiraciones y objetivos a futuro*.

**Tabla 23. Factor Cognitivo: Grado y AOF**

Grade	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Caminar 1	68	3.32	3.60	0.81	0.00	4.00
Caminar 2	46	3.33	3.40	0.67	2.00	4.00
6th	47	3.60	3.80	0.43	2.00	4.00
10th	43	3.14	3.20	0.64	1.00	4.00
Total	204	3.35	3.60	0.68	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 12. Significatividad del factor Cognitivo: Grado y AOF**



P-Value	
Kruskal-Wallis Test	0.006 *

Fuente: Elaboración propia

c) Cognitivo: Grado y ME

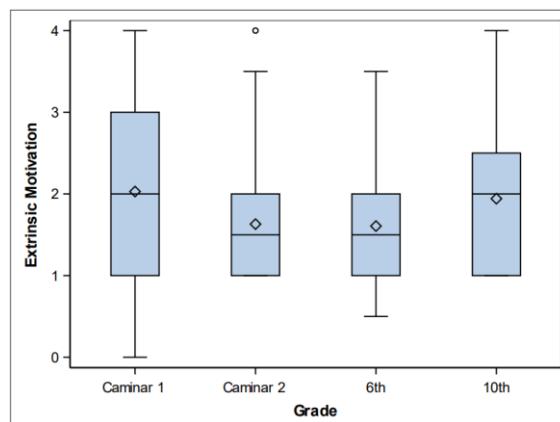
Sin embargo, en este subfactor, el alumnado de Caminar 1 puntuó mayor ( $M=2,03$ ), que el alumnado de sexto ( $M=1,61$ ) y su relación con la motivación **extrínseca**.

**Tabla 24. Factor Cognitivo: Grado y ME**

Grade	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Caminar 1	68	2.03	2.00	1.03	0.00	4.00
Caminar 2	46	1.63	1.50	0.79	1.00	4.00
6th	47	1.61	1.50	0.73	0.50	3.50
10th	43	1.94	2.00	0.78	1.00	4.00
Total	204	1.82	2.00	0.88	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 13. Significatividad del factor Cognitivo: Grado y ME**



P-Value	
Kruskal-Wallis Test	0.024 *

Fuente: Elaboración propia

### 6.3.2.2 Variables educativas: INSTITUCIÓN

La variable *institución* presenta diferencias significativas solo en el *compromiso cognitivo* con un total de dos.

#### a) Cognitivo: Institución y CPTE

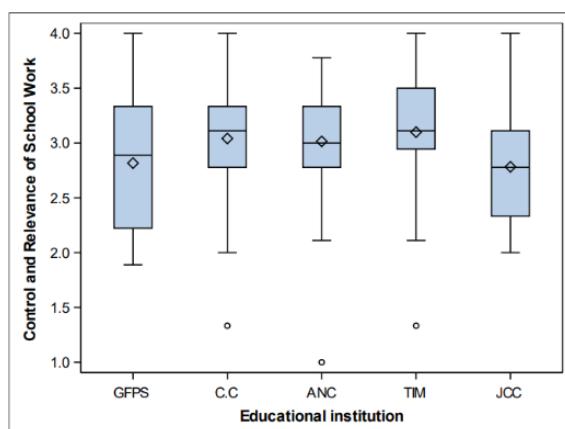
Esta variable: presenta diferencias entre las instituciones, Técnica Industrial Multipropósito (TIM), que puntúan ( $M=3,10$ ) mayor que la Joaquín de Caicedo y Cuero (JCC) ( $M=2,78$ ), que puntúa menor. El grafico indica que el estudiantado de (TIM), muestra mayor índice compromiso cognitivo, en el trabajo escolar.

**Tabla 25. Factor Cognitivo: Institución y CPTE**

Educational institution	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
GFPS	43	2.82	2.89	0.59	1.89	4.00
C.C	34	3.04	3.11	0.55	1.33	4.00
ANC	53	3.01	3.00	0.50	1.00	3.78
TIM	28	3.10	3.11	0.57	1.33	4.00
JCC	46	2.78	2.78	0.48	2.00	4.00
Total	204	2.94	3.00	0.54	1.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 14. Significatividad del factor Cognitivo: Institución y CPTE**



P-Value	
ANOVA	0.029 *

Fuente: Elaboración propia

## Cognitivo: Institución y AOF

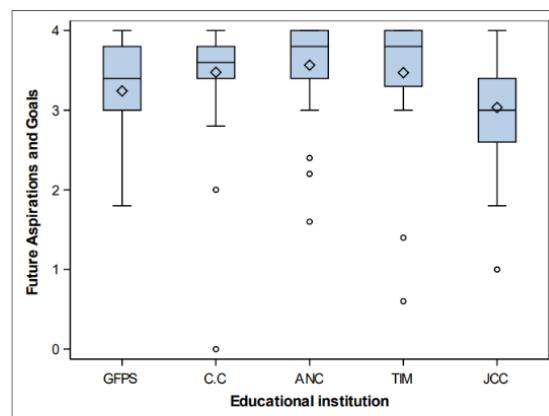
Por su parte, la institución Antonio Nieto Caballero (ANC), puntúa más ( $M=3,57$ ), frente a sus expectativas hacia el futuro, que la institución Joaquín de Caicedo y Cuero (JCC) ( $M=3,03$ ) en relación con las *aspiraciones y objetivos a futuro*.

**Tabla 26. Factor Cognitivo: Institución y AOF**

Educational institution	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
GFPS	43	3.24	3.40	0.67	1.80	4.00
C.C	34	3.48	3.60	0.74	0.00	4.00
ANC	53	3.57	3.80	0.50	1.60	4.00
TIM	28	3.47	3.80	0.79	0.60	4.00
JCC	46	3.03	3.00	0.66	1.00	4.00
Total	204	3.35	3.60	0.68	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 15. Significatividad del factor Cognitivo: Institución y AOF**



P-Value	
Kruskal-Wallis Test	<0.001 *

Fuente: Elaboración propia

### 6.3.3.1 Variables familiares: SECTOR DE LA MADRE

Encontramos valores significativos en ambos compromisos *psicológico* y *cognitivo* presentando un valor por factor.

#### a) Psicológico: Sector de la madre y RPE

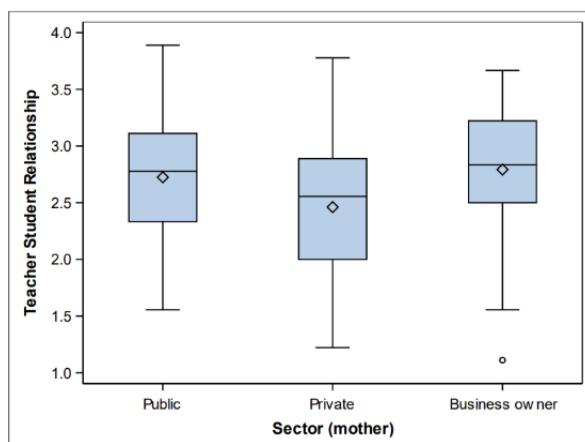
El *Sector de la Madre*, se centra la opción de Negocio Propio, que puntúa superior ( $M=2,79$ ) que el sector privado ( $M=2,46$ ) y su *relación profesor-estudiante*.

**Tabla 27. Factor Psicológico: Sector de la Madre y RPE**

Sector (mother)	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Public	94	2.72	2.78	0.53	1.56	3.89
Private	33	2.46	2.56	0.64	1.22	3.78
Business owner	76	2.79	2.83	0.54	1.11	3.67
Total	203	2.71	2.78	0.56	1.11	3.89

Fuente: Elaboración propia

**Figura 16. Significatividad del factor Psicológico: Sector de la Madre y RPE**



P-Value	
ANOVA	0.016 *

Fuente: Elaboración propia

b) Cognitivo: Sector de la madre y CPTE

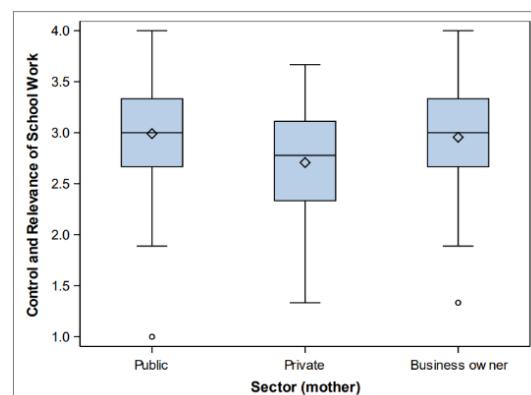
En el factor cognitivo la opinión se centra en el sector *Público*, que puntúa mayor ( $M=2,99$ ), que en la opción de Negocio Propio ( $M=2,96$ ) y ello, a su vez muestra una relación con el control y pertinencia del trabajo escolar.

**Tabla 28. Factor Cognitivo: Sector de la madre y CPTE**

Sector (mother)	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Public	94	2.99	3.00	0.55	1.00	4.00
Private	33	2.71	2.78	0.56	1.33	3.67
Business owner	76	2.96	3.00	0.50	1.33	4.00
Total	203	2.93	3.00	0.54	1.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 17. Significatividad del factor Cognitivo: Sector de la madre y CPTE**



P-Value	
ANOVA	0.030 *

Fuente: Elaboración propia

### 6.3.3.2 Variables familiares: SECTOR DEL PADRE

Para esta variable, la significatividad se encuentra tanto en el psicológico como en el cognitivo. En este caso la mayor aportación se encuentra en el cognitivo con dos valores.

#### a) Psicológico: Sector del padre y RPE

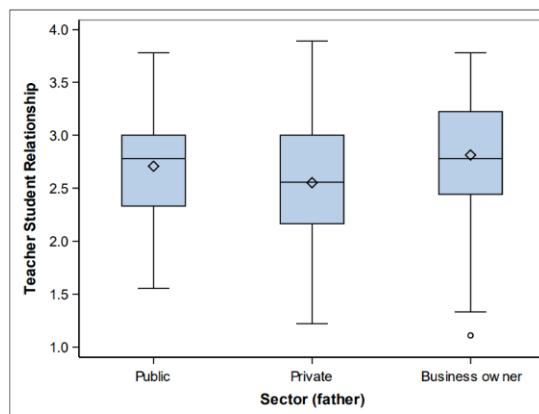
El *Sector del Padre*, obtenemos que se centra en la opción Negocio Propio, puntuando mayor ( $M=2,81$ ) que la opción Público ( $M=2,71$ ) y su relación con la vinculación profesor-estudiante.

**Tabla 29. Factor Psicológico: Sector del Padre y RPE**

Sector (father)	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Public	73	2.71	2.78	0.56	1.56	3.78
Private	44	2.55	2.56	0.56	1.22	3.89
Business owner	84	2.81	2.78	0.56	1.11	3.78
Total	201	2.72	2.78	0.57	1.11	3.89

Fuente: Elaboración propia

**Figura 18. Significatividad del factor Psicológico: Sector del Padre y RPE**



P-Value	
ANOVA	0.044 *

Fuente: Elaboración propia

b) Cognitivo: Sector del padre y CPTE

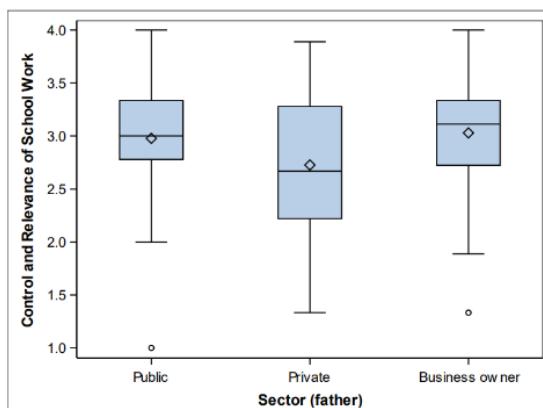
Siendo la opción Negocio Propio ( $M=3,03$ ) superior al Privado ( $M=2,72$ ) y su relación con él, *control y pertinencia del trabajo escolar*.

**Tabla 30. Factor Cognitivo: Sector del padre y CPTE**

Sector (father)	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Public	73	2.98	3.00	0.51	1.00	4.00
Private	44	2.72	2.67	0.59	1.33	3.89
Business owner	84	3.03	3.11	0.52	1.33	4.00
Total	201	2.94	3.00	0.54	1.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 19. Significatividad del factor Cognitivo: Sector del padre y CPTE**



P-Value	
ANOVA	0.009 *

Fuente: Elaboración propia

c) Cognitivo: Sector del padre y AOF

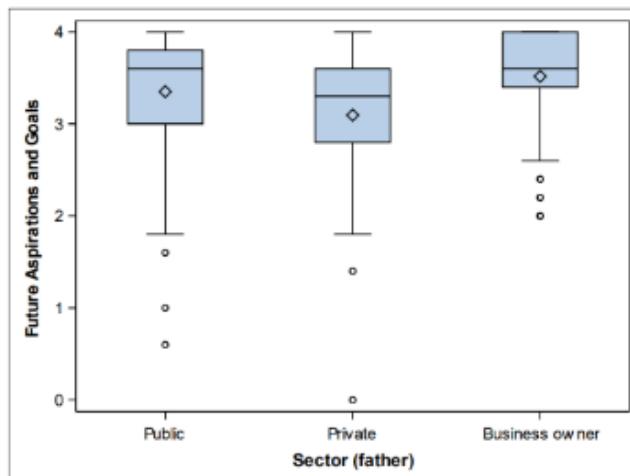
La opción Negocio Propio puntúa mayor ( $M=3,52$ ), que la opción Público ( $M=3,35$ ) o privado ( $M=3,10$ ). Confirmando que los padres que tiene su propia fuente de ingresos tienen mayores expectativas a futuro de sus hijos.

**Tabla 31. Factor Cognitivo: Sector del padre y AOF**

Sector (father)	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Public	73	3.35	3.60	0.71	0.60	4.00
Private	44	3.10	3.30	0.77	0.00	4.00
Business owner	84	3.52	3.60	0.55	2.00	4.00
Total	201	3.36	3.60	0.68	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 20. Significatividad del factor Cognitivo: Sector del padre y AOF**



P-Value	
Kruskal-Wallis Test	0.001 *

Fuente: Elaboración propia

### 6.3.3.3 Variables familiares: CAMPO DE LA MADRE

Finalmente, para la última variable significativa se muestran los valores que corresponden al factor cognitivo.

#### a) Cognitivo: Campo de la Madre y AOF

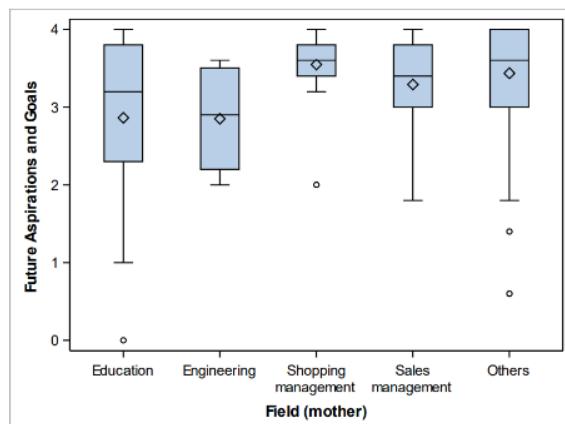
Se observa diferencias entre las opciones Shopping management que puntúa ( $M=3,54$ ) y Sales management ( $M=3,54$ ). Detalla que las madres que ejercen una actividad diferente a las ventas netas tienen mayores expectativas.

**Tabla 32. Factor Cognitivo: Campo de la madre y AOF**

Field (mother)	Nobs	Mean	Median	Std. dev.	Minimum	Maximum
Education	16	2.86	3.20	1.19	0.00	4.00
Engineering	4	2.85	2.90	0.77	2.00	3.60
Shopping management	21	3.54	3.60	0.46	2.00	4.00
Sales management	55	3.29	3.40	0.55	1.80	4.00
Others	108	3.43	3.60	0.65	0.60	4.00
Total	204	3.35	3.60	0.68	0.00	4.00

Fuente: Elaboración propia

**Figura 21. Significatividad del factor Cognitivo: Campo de la madre y AOF**



P-Value	
Kruskal-Wallis Test	0.036 *

Fuente: Elaboración propia

El análisis reveló que en ciertos subfactores y variables no se identificaron diferencias estadísticamente relevantes, como en el subfactor de colaboración entre pares para el aprendizaje, ni en las variables ocupación materna, ocupación paterna, ámbito laboral del padre o nacionalidad. Al cruzar los 6 subfactores con las 13 variables, se obtuvieron 78 resultados, de los cuales únicamente 19 mostraron significancia estadística.

### 6.3.4 Análisis de correlaciones

Se determinaron las correlaciones entre subfactores utilizando los métodos de Pearson o Spearman, según correspondía, como se detalla en la (Tabla 33). A continuación, se presentan las relaciones observadas entre los subfactores.

#### Correlaciones elevadas

- a) Apoyo entre pares para el aprendizaje y relación profesor-estudiante.
- b) Control y pertinencia del trabajo escolar y relación profesor-estudiante.
- c) Control y pertinencia del trabajo escolar y apoyo familiar para el aprendizaje.
- d) Aspiraciones y objetivos futuros y apoyo familiar para el aprendizaje.
- e) Aspiraciones y objetivos futuros y control y pertinencia del trabajo escolar.

#### Correlaciones moderadas

- a) Relación profesor-estudiante y apoyo familiar para el aprendizaje.
- b) Relación profesor-estudiante y aspiraciones y objetivos futuros.

#### Correlaciones bajas

- a) Apoyo entre pares para el aprendizaje y apoyo familiar para el aprendizaje.
- b) Apoyo entre pares para el aprendizaje y control y pertinencia del trabajo escolar.

De acuerdo con la tabla 33 entre apoyo entre pares para el aprendizaje y aspiraciones y objetivos futuros, hay una relación muy débil. En cuanto a la motivación extrínseca, con las otras variables las relaciones son muy bajas o incluso negativas.

**Tabla 33. Análisis de Correlaciones por subfactores**

		Correlation Coefficients, N = 204 (P-Value)					
		TSR	PSL	FSL*	CRSW	FG*	EM*
TSR	1.00000	<b>0.511</b> (<.0001)	<b>0.496</b> (<.0001)	<b>0.607</b> (<.0001)	<b>0.459</b> (<.0001)	-0.02 (0.750)	
PSL		1.00000	0.284 (<.0001)	0.397 (<.0001)	0.199 (0.004)	0.062 (0.380)	
FSL			1.00000	<b>0.558</b> (<.0001)	<b>0.510</b> (<.0001)	-0.137 (0.051)	
CRSW				1.00000	<b>0.620</b> (<.0001)	-0.046 (0.516)	
FG					1.00000	-0.202 (0.004)	
EM						1.00000	

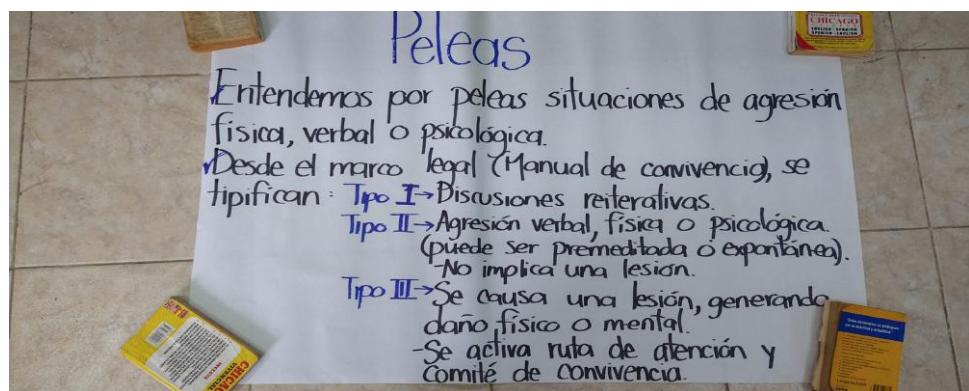
Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario SEI

Nota. \*Correlación de Spearman; N= Muestra; EM= Motivación Extrínseca; FG= Aspiraciones y Objetivos Futuros; CRSW= Control y Pertinencia del Trabajo Escolar; FSL= Apoyo Familiar para el Aprendizaje; PSL= Apoyo entre Pares para el Aprendizaje; TSR= Relación Profesor Estudiante.

# Capítulo 7.

## Discusión

### Propuestas para el manual de convivencia



Fuente: Elaboración Propia

## 7.1 Introducción

En este capítulo se discutirán los datos analizados en el apartado anterior lo cual permitirá conocer el grado de importancia dado por los estudiantes de las escuelas públicas de Cali, que han participado en esta investigación, al uso de las prácticas restaurativas escolares a lo largo de su formación.

Para ello nos centraremos en discutir los hallazgos que arrojan significatividad estadística pero también con los que no, precisamente para destacar las implicaciones de su ausencia y de su impacto en el compromiso estudiantil en las escuelas que realizan estas prácticas. Para tal propósito, los resultados se abordarán mediante el nivel de compromiso psicológico y cognitivo, considerando cada subfactor y variable de manera detallada ([Salmela-Aro et al., 2021](#)). Posteriormente, los resultados se contrastarán con otras investigaciones, permitiendo contextualizar los hallazgos y ofrecer una interpretación fundamentada a fin de explicarlos.

Asimismo, iremos comparando estos resultados según se vean afectados por igual o por diferencia con respecto a las modalidades de estudio, ya sea la flexible o regular. De esta manera poder medir de manera específica el impacto que está teniendo este trabajo, en los diferentes centros educativos para contribuir a la convivencia y a un programa de paz entre los estudiantes. De esta forma se postulan los centros educativos como lugares seguros para contribuir a una sociedad más respetuosa y menos violenta.

Para poder visualizar la presentación de este capítulo presentamos la Tabla 34 donde se podrán ver los subfactores con su significatividad organizados de mayor a menor significatividad, destacando el factor cognitivo con mayor volumen que el psicológico:

**Tabla 34. Subfactores y número de variables significativas**

Subfactor	Número de variables significativas	Factor al que pertenece
AOF	6	Cognitivo
CPTE	5	Cognitivo
RPE	4	Psicológico
AFA	2	Psicológico
ME	2	Cognitivo
APA	0	Psicológico
<b>Total</b>	<b>19</b>	

Fuente: Elaboración Propia

## 7.2 Compromiso psicológico

De los tres subfactores que conforman el compromiso psicológico del cuestionario SEI, se encontraron valores significativos en dos. El subfactor con mayor datos estadísticos fue la *relación profesor-estudiante* con (4), seguido de *apoyo familiar para el aprendizaje* con (2). En el *apoyo entre pares para el aprendizaje*, no se encontraron resultados estadísticamente significativos. Vamos a comentar cada uno de los subfactores, las variables significativas y lo que ello representa en el compromiso estudiantil de este tipo de población que se encuentran realizando prácticas restaurativas en centros educativos afectados por los conflictos armados.

### 7.2.1 Relación profesor-estudiante (RPE)

El hecho de que este subfactor sea uno de los que más puntuaciones presenta, coincide con otros estudios que se basan en la idea, que las prácticas restaurativas escolares constituyen un sistema efectivo de construcción de relaciones en el contexto educativo ([Valdés, 2021](#)), al mismo tiempo “las relaciones profesor-estudiante son una parte importante del contexto interpersonal de los alumnos en las escuelas que impacta en su desarrollo académico” ([Martin & Collie, 2019, p. 01](#)). Además, estas buenas relaciones permiten abordar aspectos como el abandono escolar, el bienestar psicológico, el desempeño académico y la capacitación en hábitos preventivos coincide también con los reportes de la Secretaría de Educación Municipal de Cali ([SED,2024](#)) y con los fundamentos teóricos del aprendizaje por observación o aprendizaje social ([Bandura, 1997; Manzueta, 2022; Rodríguez-Alfonso, & Torres-Barrero, 2023](#)).

Otro hallazgo fue en la variable relacionada con la *edad*, que mostró mayor impacto positivo frente al vínculo profesor-estudiante, en los alumnos en edades tempranas de 14-15 años. En la calidad de las interacciones y en la ayuda dada por los profesores, incidiendo directamente en una mejor construcción de las relaciones en la escuela, demostrando consonancia con el desarrollo infantil propuesto por Vygotsky, específicamente en la zona de desarrollo próximo que hace parte de la teoría sociocultural del aprendizaje ([Vygotsky, 1978; Fernández Romo, 2024](#)) y con la teoría del vínculo ([Bowlby, 2014](#)). Este resultado también sugiere que la relación profesor-estudiante, varía significativamente en función de la etapa de desarrollo en la que el estudiante se encuentre ([Piaget, 1977; Scott & Cogburn, 2023](#)).

Asimismo, otros estudios sobre *conflicto armado* han demostrado que las familias afectadas por este fenómeno de los conflictos. Cuando los estudiantes se ven forzados a moverse constantemente, la relación profesor-estudiante se resiente. Esto hace que les sea más difícil a los alumnos conectar y crear lazos con sus docentes, y, por ende, buscar su apoyo ([Falla Castellanos, 2020](#)). En este subfactor y específicamente, en la variable *departamento* encontramos datos que señalan una mayor relación profesor-estudiante, con los alumnos que son propios de la región, que con los estudiantes que fluctúan de otros lugares y esto afecta tanto a hombres como a mujeres y a las modalidades flexibles como a las regulares.

Además, encontramos otro rasgo preponderante en la relación profesor-estudiante, es que, en el contexto familiar, en la variable *sector* de las madres tienen mayor puntuación en su compromiso con el estudiante a aquellas que poseen su propio negocio o trabajan por su cuenta, coincidiendo con el mismo resultado en el *sector económico* del padre ([Deming, 2017](#)). Esto aplica para ambas modalidades de los estudiantes, tanto flexibles como regulares.

El mantener interacciones de alta calidad profesor-estudiante en el aula de clase muestra un compromiso más fuerte de parte de los alumnos ([Havik & Westergard, 2019](#)), coincidiendo con lo observado en la construcción de las relaciones entre los individuos ([Lederach, 2005](#)), de las escuelas de Cali, en las edades tempranas estimulándolas y fortaleciendo el tejido social.

Las variables no significativas en este subfactor fueron *institución, género, modelo estudiantil grado, nacionalidad, trabajo de la madre y del padre, campo de la madre y del padre*. Se debe fortalecer la relación profesor-estudiante en las variables educativas, esto podría tener un efecto positivo en los resultados a nivel de las escuelas, modelos educativos y los grados.

### **7.2.2 Apoyo familiar para el aprendizaje (AFA)**

Se encontró un mayor índice de compromiso de parte de las familias oriundas del Valle del Cauca, que de las familias provenientes de otros departamentos o incluso de otro país, esto para el caso de esta variable. Lo cual nos confirma que las familias que vienen desplazadas por los fenómenos de la violencia rompen o pierden sus lazos familiares, por diferentes causas ([UNICEF, 2024](#)), como lo observamos en el anterior subfactor con la relación profesor-estudiante.

A pesar de esta limitación se destaca en la relación apoyo familiar para el aprendizaje, en la variable *grado*, que puntúa con niveles altos en todos ellos, independiente de la modalidad. Aunque sigue una tendencia que describimos en el subfactor anterior y es que se percibe más apoyo a los grados menores (sexto y caminar 2) que en los grados mayores (decimos) (Havik & Westergard, 2019). Esto es importante si consideramos que el apoyo familiar se debería prolongar a lo largo de estas edades ya que ayudaría a los chicos a poder apoyarse en sus familias y así evitar que caigan en bajo el rendimiento académico y se reforzaría la formación en conductas preventivas (Núñez, Regueiro, Suárez, Piñeiro, Rodicio, & Valle, 2019; Fredricks, Reschly & Christenson, 2019). Los estudiantes observarían e imitarían los modelos de comportamiento prosocial, promovidos por las prácticas restaurativas (Amésquita-Vera, 2024).

Sin embargo, nuestros datos nos mostraron que los estudiantes en la modalidad regular MER recibieron más ayuda que los MEF, proporcionando un espacio ideal para aprender y hacer fuerte el vínculo (Salmela-Aro et al., 2021), favoreciendo positivamente su nivel escolar e individual (Epstein, 2016; Pradana Sánchez, 2025). Este dato es sumamente trascendente porque los estudiantes flexibles requieren de mayor atención y necesitan que sus familias estén presentes en todo momento para evitar caer en deserción escolar a causa del reclutamiento infantil por parte de los grupos armados, las bandas criminales y la delincuencia organizada (Drumbl & Barrett, 2019), teniendo en cuenta que los MEF son más susceptibles a estos flagelos, en particular, los niños más que las niñas. Además, la variable género también tendría la misma repercusión para la modalidad MER (Pradana Sánchez, 2025). Todo esto representa una grave violación de los derechos humanos y un obstáculo para el desarrollo integral de los niños afectados por los contextos de conflictos armados. Pues estos fenómenos perpetúan los ciclos de violencia en las comunidades educativas (Galtung, 2003; Han, 2016).

Esta situación puede dificultar el proceso de formación de los alumnos y esto no solo se verá reflejado en sus resultados académicos, sino que de igual manera se reflejará en su conducta (Reschly & Christenson, 2012), por ello es significativo abordar las prácticas restaurativas escolares en los entornos afectados por los conflictos armados donde los chicos pueden experimentar un menor apoyo familiar.

En concordancia con la idea de que el apoyo familiar en el proceso de aprendizaje evidenciamos una relación de dependencia – autonomía por parte de los estudiantes según el grado y la modalidad, coincidiendo estos con el resultado de un estudio que

muestra que el apoyo familiar facilita el éxito académico positivo de los estudiantes de escasos recursos económicos (Roksa & Kinsley, 2018), como es el caso de los estudiantes de las escuelas públicas de Cali. El apoyo familiar para el aprendizaje "promueve el bienestar psicológico y facilita una mayor participación estudiantil" (*ibid*, p. 415) y esto no solo se refleja en lo académico, sino que también se manifiesta en la vida de los estudiantes (Reschly & Christenson, 2012).

Es de resaltar que nuestros resultados lograron abarcar algunas de las dimensiones que se pueden trabajar desde el entorno familiar como son: las expectativas y atribuciones en el hogar, las orientaciones disciplinarias, el ambiente familiar afectivo, la participación de los padres y la estructura para el aprendizaje, al igual que analizar el esfuerzo de las familias por involucrarse en el proceso escolar (Christenson & Reschly, 2010).

Las variables no significativas fueron para este subfactor: *género, edad, institución, modelo estudiantil, nacionalidad, trabajo de la madre y del padre, sector de la madre y del padre* y campo de la madre y del padre. Es de tener en muy cuenta que ninguna de las variables familiares estudiadas presenta significatividad para un subfactor que se centra en el impacto del apoyo familiar. Esto también nos anima a explorar otras variables familiares para un futuro.

### 7.2.3 Apoyo entre pares para el aprendizaje (APA)

A pesar de no encontrar resultados estadísticamente significativos entre las variables estudiadas, el subfactor mostró una fiabilidad elevada, lo cual indica que la medición fue consistente, estable y precisa. De acuerdo con Appleton, el apoyo entre pares para el aprendizaje es una de las dimensiones clave del compromiso estudiantil. Este concepto se refiere a cómo las relaciones entre compañeros influyen positivamente en el proceso de aprendizaje (Appleton, 2006), los estudiantes que sienten que sus pares los apoyan tienden a participar más activamente en actividades académicas, compartir conocimientos y motivarse mutuamente para alcanzar metas educativas (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Olmedo, Berrú, Escaleras, Angamarca, Banegas, Gaona & Parra, 2024).

Este subfactor se puede evidenciar a través del trabajo en equipo, la colaboración en proyectos escolares y el intercambio de ideas. Igualmente, fomenta un sentido de pertenencia y conexión social, lo que contribuye al compromiso emocional y cognitivo de los estudiantes (Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003),

especialmente necesario en los contextos escolares afectados por los conflictos armados donde se pierde la confianza, se rompe el tejido social y se pierden todos estos valores.

El hecho de que no obtuviéramos resultados significativos no deja de ser una señal de alarma entre los mismos estudiantes, profesores y la comunidad educativa, mostrando que existe un nivel de poca confianza o que hay una fractura o perdida de este tejido. En este sentido tampoco se observaron diferencias entre las dos modalidades (MER o MEF), por ello es importante analizar minuciosamente el impacto de este subfactor y sus variables en las relaciones interpersonales y en el contexto escolar en general. Ya que existe un amplio respaldo de la literatura científica del impacto positivo del apoyo entre pares ([Peters et al., 2018](#)) que no están siendo beneficiarios en nuestro contexto de estudio lo cual nos aporta un amplio margen para poder trabajarla desde las escuelas, como un lineamiento institucional que respaldaría las iniciativas de los profesores para fortalecer los vínculos entre pares escolares ([Bowlby, 2014](#)), aumentando el nivel de confianza, participación, rendimiento académico y sobre todo recuperando el tejido social, fundamental en las comunidades en conflictos armados ([Pedler, Hudson & Yeigh, 2020](#)).

Algunos autores sugieren que para mejorar el compromiso estudiantil a partir del apoyo entre pares para el aprendizaje es importante incidir en tres perspectivas predominantes en esta relación, que son: la socialización (los pares son agentes socializadores), apoyo social (los pares brindan apoyo emocional y social) y estatus social (los pares proporcionan un contexto donde se establece una jerarquía de estatus social) ([Ryan, North, & Ferguson, 2019](#)).

Así nuestro contexto se podría atender a la socialización a través de los círculos restaurativos ([McCold y Wachtel, 2003](#)), espacios donde los estudiantes pueden expresarse, conectarse con sus pares y experimentar la seguridad entre sus compañeros, al apoyo social teniendo en cuenta que hablamos del subfactor de apoyo entre pares se abordaría con las mediaciones restaurativas entre pares ([Condette, 2020](#)), estrategias que permiten a los estudiantes fortalecer sus relaciones con sus compañeros ([Paton et al., 2016](#)) y al estatus social con el programa de los mediadores restaurativos, programa que busca la participación de aquellos estudiantes rechazados para ayudar a los demás como una red de cooperación ([Cillessen y van den Berg, 2012](#); [Martín, Molinero, Carbonero & Arteaga, 2024](#)).

## 7.2.4 Resumen del compromiso psicológico

Los estudiantes indicaron niveles que se situaron entre moderados a altos en dos de los tres subfactores en este compromiso. Destacando, en las *relaciones profesor-estudiante* y en menor impacto en el *apoyo familiar para el aprendizaje*. Se observan algunas tendencias en los hallazgos, en la medida del compromiso psicológico, como por ejemplo que el nivel de compromiso disminuye en la medida que aumenta el rango de edad, igualmente sucede con el vínculo en el grupo familiar. Esto se refleja en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado y este fenómeno afecta a los estudiantes de los modelos flexibles en mayor nivel y en menor proporción a los estudiantes regulares.

En la correlación entre los subfactores y las variables se hallaron un total de 5 variables significativas de 13 variables que tenía el cuestionario SEI. Es decir, menos de la mitad, evidenciando varias falencias en este factor.

Las variables con más valores significativos fue el *departamento y sector* con dos datos significativos cada una. Seguidas en su orden por *edad y grado*, respectivamente con un dato significativo cada una. En cuanto a la presencia por tipo de variable las más presentes fueron la *demográfica y la familiar* y la menos presente fue la *educativa*. Se observa una interrelación muy frágil entre estos elementos. Se debe aprovechar las diferentes estrategias de las prácticas restaurativas para fortalecer las relaciones en los subfactores y especialmente en las variables educativas.

Los estudiantes MEF se caracterizaron por una gran movilidad geográfica debido al impacto del conflicto armado y el desplazamiento forzado (Garay, 2021). Estos hallazgos indican que el entorno familiar debería incrementar su compromiso con los estudiantes de Modelos Educativos Flexibles (MEF). Esto les permitiría sentirse más apoyados durante su proceso de formación. En cuanto a las modalidades de los estudiantes que participaron en la investigación, se observó que los MEF inician el programa a edades entre (14-15) años y mientras los MER inician entre los 10 y 11. El rango de edad de inicio de los MEF coincide con los estudiantes de los grados octavos del programa MER.

Los hallazgos evidencian la existencia de contrastes culturales (Campos, Schmitt, y Justi, 2020), así como diferencias en los ámbitos socioeconómico y educativo entre

distintas zonas, lo que resalta la importancia de adaptar las estrategias educativas a las particularidades de cada región en la implementación de prácticas restaurativas en las escuelas (Vygotsky, 1978). Se observa que los estudiantes originarios del lugar suelen establecer lazos más sólidos que aquellos provenientes de otras áreas, lo que indica que el contexto de origen incide en el nivel de implicación psicológica (Quin, 2017). Esto pone de manifiesto la relevancia de fomentar estas conexiones desde el territorio (Wachtel, 2016 y Quin, 2017), ya que se desarrollan en un contexto educativo y favorecen un aprendizaje profundo (Ausubel, 2000), además de contribuir a crear un clima favorable entre los jóvenes, lo que repercute en su bienestar emocional (Appleton et al., 2006), en concordancia con otros estudios sobre la influencia de las emociones en el crecimiento individual (Morán et al., 2024) y resaltando que hoy las habilidades socioemocionales son cada vez más importantes y reconocidas en el mercado laboral (Deming, 2017).

En cuanto a las variables no significativas ya mencionadas anteriormente, es muy importante iniciar un trabajo sobre todo en el subfactor *de apoyo entre pares* para el aprendizaje, ya que no hubo una sola variable significativa, demostrando que hay una ruptura en el tejido social en la relación entre pares que se irradia a las otras variables, subfactores y al factor pues fue donde menos valores significativos se encontraron y el único subfactor sin significatividad. Esto puede ser un impacto directo en el contexto de conflicto armado en las escuelas de Cali.

## 7.3 Compromiso cognitivo

De los tres subfactores que conforman el compromiso cognitivo del cuestionario SEI, se encontraron valores significativos en los tres, dos subfactores coincidieron cada uno con 5 variables estadísticamente significativas, que fueron para el caso la *relación control y pertinencia del trabajo escolar* con (5), seguido de *aspiraciones y objetivos futuros* con (5) y por último en la *motivación extrínseca* con (2).

### 7.3.1 Control y pertinencia del trabajo escolar (CPTE)

Este subfactor al igual que la relación profesor-estudiante en el factor anterior es uno de los que más datos significativos arrojó, lo cual es un indicador positivo, ya que este componente abarca la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para influir en su propio aprendizaje y la importancia que le atribuye a las tareas escolares, fomentando la autonomía y la motivación propia del estudiante (Appleton, 2006).

Además, se identificó que el control y pertinencia del trabajo escolar no solo afecta los comportamientos de los chicos si no que de igual manera impacta a sus emociones. Se pudo identificar a través de los resultados su influencia en tres perspectivas preponderantes: la competencia y control, los valores y objetivos y para finalizar la conexión social de los estudiantes (Fredricks et al., 2016).

Todo esto es un indicativo favorable a las escuelas de Cali y a sus profesores que entienden y aprovechan estas tres perspectivas en un contexto de alta vulnerabilidad (Tomaszewski, Xiang & Western, 2020), como estas escuelas expuestas a los contextos de conflictos armados de manera continuada. Fortaleciendo en el estudiante la relación de lo que quieren, lo que pueden y del esfuerzo para conseguirlo además de que el estudiante comprenda el entorno social al que pertenece (Appleton et al., 2006).

Con relación a la variable *edad* se evidenció que, para obtener un máximo del compromiso cognitivo y un mayor impacto en aspectos fundamentales como la autonomía escolar y la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2020), se debe abordar a los niños en los rangos de edad temprana preferiblemente iniciar en el rango entre 11-13 años, esto aplica tanto para los MER como para los MEF. Igualmente, esto se aplica a los temas relacionados con la relevancia de los nuevos aprendizajes y la construcción de paz en las escuelas, que para aprovechar al máximo es mejor iniciar en las edades tempranas (Fredricks & McColskey, 2012; López, Castro, Ponluisa, Sangotuña, Campaña & Poveda, 2023), porque se identifica un patrón en relación inversamente proporcional entre la *edad* y el compromiso con este subfactor.

Para el caso de la relación con la variable *institución* se observa un mayor nivel de compromiso del subfactor en las escuelas MEF, pero es igualmente es significativo su resultado en las escuelas MER, mostrando un patrón en acenso en la mayoría de las escuelas. Esto es positivo partiendo de la noción de que las instituciones estimulan la autonomía en los estudiantes, sobre todo si pensamos que los estudiantes conviven en unos entornos con alta conflictividad y muchas problemáticas sociales, como es el caso de las escuelas de Cali en contextos de conflictos armados y es necesario desarrollar la capacidad de resolver los conflictos de manera autónoma (Rotgans & Schmidt, 2011; Meriño & Madariaga, 2023). Por ello se analizó el uso de las prácticas restaurativas como método de resolución de conflictos (Hikal, 2009; Lodi et al., 2022; Darling-Hammond, 2022), en estas escuelas. Coinciendo con otro campo, donde el autor

desarrolla modelos que vinculan temas de la psicología con la noción de prácticas restaurativas, específicamente en la criminología psicológica (Hikal, 2009).

En cuanto a la variable *grado* se observó que los cursos inferiores del modelo MER, específicamente los grados sextos son más comprometidos con el trabajo escolar que los grados mayores séptimos, octavos, novenos y decimos (Wang y Hofkens, 2020). Por otro lado, los grados caminar 1 y 2 puntuaron menos que los grados sextos, continuando con el patrón identificado en los subfactores anteriores: *relación profesor-estudiantes y Apoyo familiar para el aprendizaje*.

Esta situación planteó un reto a las familias, las escuelas y los profesores para que trabajen en conjunto, impulsando el compromiso en este subfactor, especialmente en los alumnos de los grados superiores (séptimo, octavo, noveno, décimo y caminar 2), a través de las diferentes estrategias de las prácticas restaurativas como lo mencionamos en el *subfactor de apoyo entre pares para el aprendizaje* y de esta forma se busca que el proceso sea más equitativo en la formación del estudiantado y que no se abran estas brechas (Ryan, North & Ferguson, 2019). Ya que a largo plazo podría generar deserción escolar conduciendo a los chicos mayores a la delincuencia juvenil (Franklin & Harrington, 2019).

Asimismo, para el caso de la variable *sector* de la madre, refiriéndose al sector económico, donde ocurrió algo similar a lo acontecido en el subfactor relación profesor-estudiante en la variable familia, donde las madres que tenían su propio negocio o trabajan de cuenta propia, están más comprometidas con sus hijos que aquellas madres que trabajan como empleadas en el sector privado o público. Se observó que, en la misma variable, pero para el caso del padre, el resultado se repite, coincidiendo con algunas teorías de las ciencias sociales, sobre este fenómeno (Tomaszewski, Xiang & Western, 2020).

Las variables no significativas en este subfactor fueron *género*, *modelo estudiantil*, *departamento*, *trabajo de la madre y del padre* y *campo de la madre y del padre*. A pesar de que es uno de los subfactor con más variables significativas sería importante mirar como potencializar las variables no significativas, sobre todo aquellas que vinculan a los padres que son empleados privados o públicos a los procesos de formación de los estudiantes.

### 7.3.2 Aspiraciones y objetivos futuros (AOF)

Este subfactor es el que obtuvo 6 variables significativas, demostrando que es un indicador de mucho peso en el análisis de las escuelas públicas de Cali ya que este abarca el uso que dan los estudiantes a los nuevos aprendizajes para construir sus metas y el esfuerzo que esto les implica (Appleton, 2006).

Por otro lado, no es casualidad que en la variable *género*, las niñas puntuaran más elevado que los chicos en sus objetivos futuros, esto evidenció que las niñas trabajan más por sus proyectos a largo plazo, que los menores. Debido a que en los contextos de conflictos armados los jóvenes sufren más los flagelos, como pueden ser: la deserción escolar, el desplazamiento obligado y el reclutamiento infantil (Juvonen & Graham, 2014; UNICEF, 2024). Lo cual tiene un impacto negativo en sus expectativas a mediano y largo plazo (Nela, 2024), por ello a través de las diferentes estrategias de las prácticas restaurativas (Dhaliwal, Daramola, Alonso & Marsh, 2021), las escuelas de Cali implementan actividades para evitar estos fenómenos y proyectar a los estudiantes en especial a los MEF a trabajar para construir sus objetivos a futuro (Bowden, Tickle & Naumann, 2019).

Respecto de la variable *edad* continúa apareciendo el patrón de los subfactores anteriores, demostrando que las edades tempranas son las más apropiadas para iniciar con los programas restaurativos en las escuelas ya que los niños están más predispuestos a trabajar y ese nivel de compromiso disminuye en la medida que crecen los chicos dificultando los procesos formativos y afectando el vínculo relacional (Siregar & Karmiyati, 2024). Esto aplica tanto para los modelos regulares como para los modelos flexibles.

Para evitar esta situación, que en la medida que aumente el rango de edad en los estudiantes su nivel de compromiso con su futuro disminuya, es muy importante generar estrategias con protocolos muy definidos como es el caso de las prácticas restaurativas, para abordar esta problemática. Además, se debe capacitar al profesorado y al personal escolar, incluidas las familias en estas temáticas y principalmente evaluar las estrategias que se están implementando, como lo hace esta investigación, para evitar la desconexión con los estudiantes y mantener a los jóvenes conectados con sus escuelas y con la construcción de su futuro. Ya que esto permitirá tener información de óptima

calidad, de primera mano y objetiva para tomar las mejores decisiones (Bae, C. L., & DeBusk-Lane, M., 2019; Schnitzler, et al., 2021; Salmela-Aro, 2021).

Además, se confirmó que los estudiantes percibieron que su *institución* los impulsa a trabajar y comprometerse con un mejor futuro (Finn & Zimmer, 2012; Saracostti & de Toro, 2023). Es decir que las escuelas de Cali, que implementaron prácticas restaurativas en las modalidades regulares como en las flexibles, tienen tres elementos fundamentales y que juegan a su favor en el fortalecimiento del compromiso cognitivo. Primero, la confianza de sus estudiantes en que la formación que reciben en sus escuelas los ayudara a futuro. Segundo, que el grupo más numeroso de estudiantes se encuentra en el rango de edades tempranas en las cuales hay un mayor impacto y tercero y último que las niñas poseen un perfil motivacional más elevado que el de los chicos y pueden jalonar a estos para construir sus metas futuras (Pineda-Báez, Manzuoli & Sánchez, 2019) y por ende generar un mejor clima escolar.

En la variable *grado* se observó ciertas particularidades, dentro de la misma modalidad se encontró el grupo más comprometido con sus aspiraciones futuras el grado sexto y el grupo menos comprometido el grado décimo, ambos pertenecientes a las modalidades educativas regulares. Los grupos de las modalidades educativas flexibles fueron muy parejos entre sí. Pero continúa apareciendo una sutil tendencia a que los grados menores puntúen por encima de los grados mayores, lo cual hemos descrito en casos anteriores. Lo que se puede destacar positivamente es que la influencia de las prácticas restaurativas escolares fomentó un nivel de responsabilidad en promedio alto en los procesos cognitivos de todos los grados en las escuelas (Foster & Ambrose, 2023), mostraron mayor compromiso en este subfactor.

Por último, la variable *sector* del padre mostró una tendencia vista anteriormente en el subfactor *relación profesor-estudiantes y control y pertinencia del trabajo escolar*, donde los padres que poseen su propio negocio o trabajan de cuenta propia, mostraron más compromiso en este subfactor que aquellos que son empleados ya sean del sector privado o público, confirmando de este modo que el apoyo familiar es trasversal en el proceso formativo y fundamental en la proyección de los objetivos a futuro de los estudiantes (Tomaszewski, Xiang & Western, 2020), en especial en los contextos de conflicto armado.

En esta variable sería importante tener especial consideración con los estudiantes MEF y algunos MER, ya que, por múltiples razones especialmente relacionadas con el

conflicto armado, algunos estudiantes no cuentan con el apoyo de sus padres o la representación directa de sus familias, a cambio cuentan con un acudiente, representante legal o tutor, según sea el caso asignado por las instituciones legales correspondientes. Lo cual dificulta la construcción de este compromiso ya que no existe una figura paternal como tal sino más bien una figura institucional que hace las veces de orientador. Esto tiene un impacto tanto en lo emocional como en lo cognitivo (Pineda-Báez, Manzuoli, & Sánchez, 2019).

Las variables que no fueron significativas fueron: *modelo estudiantil, nacionalidad, departamento, trabajo de la madre y del padre, sector de la madres y campo de la madre y del padre*. En este apartado se hace énfasis en diferenciar los modelos educativos ya que identificamos necesidades distintas entre uno y otro modelo y estas se reflejan en el proceso cognitivo y en los estudiantes, pero igualmente se puede trasversalizar algunas estrategias que favorezcan las modalidades.

### 7.3.3 Motivación extrínseca (ME)

El subfactor comprende los mecanismos básicos que subyacen a que el estudiante se involucre en sus estudios o en adquirir nuevos aprendizajes no tanto por interés personal sino por la recompensa externa y sus relaciones con otras variables, así como sus determinantes y consecuencias cognitivas y emocionales en la vida de los estudiantes, sería lo contrario a la motivación intrínseca (Vallerand, 1997; Chancusig, 2023).

Uno de los hallazgos mostró en la variable *género* sin distinguir del modelo educativo MER o MEF, que los chicos puntuaron más alto que las chicas, lo cual indica que los hombres requieren de una mayor regulación externa para comprometerse con el proceso cognitivo y formativo lo cual evidencia un nivel extremadamente bajo de autonomía relativa en el cumplimiento. Coinciendo esto con algunos resultados anteriores con relación a la variable *género* en el subfactor aspiraciones y objetivos futuros (Juvenen & Graham, 2014), donde las mujeres mostraron mayor compromiso que los hombres (Yorke & Longden, 2004; Ramos-Vera, Ayala-Laguna, & Serpa-Barrientos, 2023)

Partiendo del contexto de la investigación, el de los conflictos armados, donde los niños pueden llegar a estar más expuestos a los flagelos típicos de estos entornos, como lo mencionamos anteriormente. El hecho de que los chicos necesiten una recompensa externa mayor (Appleton et al., 2006), para poder comprometerse con su proceso cognitivo, puede ser un factor que juega en contra de las escuelas y los jóvenes. Porque los grupos armados, las bandas criminales o la delincuencia organizada, suelen aprovecharse del bajo nivel de compromiso y de autonomía de los jóvenes para ofrecer beneficios o privilegios buscando seducirlos y que hagan parte de estas organizaciones, dado su alto nivel de pobreza y de exclusión social (UNICEF, 2024). Además, ellos podrían tomar esto como unas recompensas externas, porque en algunos casos son obligados a permanecer en la escuela. Por ello es necesario vincular a los chicos por medio de las estrategias restaurativas como los círculos restaurativos, para prevenir y sensibilizar sobre los riesgos del reclutamiento infantil, además apoyado en las niñas (Cortes, Orduz, García & Lizcano, 2022), buscando aumentar su compromiso. Este fenómeno puede afectar más a los estudiantes MEF, pero de igual manera podría afectar a los estudiantes MER. Otra particularidad es que la delincuencia recluta niños cada vez más pequeños para hacer parte de las organizaciones armadas (JBácares Jara, 2020).

Por otro lado, en la variable *grado* no se identifica una tendencia particular por grupos, pero si se percibe una diferencia, no lo suficientemente grande en la comparación entre modelos educativos, donde los MEF, requieren mayor motivación extrínseca en comparación con los MER. Es decir que los estudiantes MER, están muy implicados (Virtanen et al., 2018) y mostraron que requerían menor aporte de las motivaciones externas para hacer las actividades.

Por ello sería recomendable enfocar esfuerzos en fortalecer la motivación interna de los estudiantes o examinar con mayor profundidad los factores externos que influyen en su motivación dentro del entorno escolar, contando con el acompañamiento de los docentes, quienes pueden desempeñar un rol clave en este proceso (Appleton et al., 2006), mediante las prácticas restaurativas escolares (Wang & Hofkens, 2020).

Las variables no significativas fueron: *edad, la institución, el modelo estudiantil, la nacionalidad, el departamento, trabajo de la madre y del padre, sector de la madre y del padre y campo de la madre y del padre*. Sería interesante que las escuelas de Cali usaran esta información para reorientar los PEI y consideraran tanto para los MEF como los MER, sistemas de motivación teniendo en cuenta los entornos escolares.

#### 7.3.4 Resumen del compromiso cognitivo

En el ámbito del compromiso cognitivo en la correlación entre los subfactores y las variables se encontraron resultados interesantes, por mencionar algunos fue el factor donde se hallaron más valores estadísticamente significativos en todos sus subfactores, en un total de 12 variables significativas. Mostrando la preponderancia de este factor en el compromiso estudiantes.

Las variables con más valores significativos fueron *grado* y *sector*, cada una con tres datos significativos. Seguidas en su orden por *edad*, *género* e *institución* respectivamente con dos datos significativos cada una. Lo que evidencia de igual manera una relación simbiótica entre las variables, que puede ser muy positiva si se sabe aprovechar por parte de las escuelas, profesores, estudiantes y las familias. La cual pode ser potencializada por las diferentes estrategias de las prácticas restaurativas, para contra restar los efectos negativos de los contextos afectados por los conflictos armados, como ya lo explicamos anteriormente.

Por otro lado, están las variables no significativas, ya mencionadas anteriormente, aunque incide más en las variables demográficas y educativas, ese impacto no se siente tanto en las variables familiares. Es decir que se debe fortalecer el vínculo de la relación familiar en pro del compromiso estudiantil, tanto la madre como el padre. Aunque ambos perciben que la labor realizada en los centros educativos es apropiada, especialmente las madres opinan que fomenta la independencia de sus hijos y les brinda posibilidades para un futuro más prometedor, esta percepción tiende a disminuir a medida que los estudiantes crecen, la familia podría aportar para que esto no sucediera comprometiéndose más.

### 7.4 Resumen del compromiso estudiantil

El compromiso estudiantil, a través de sus dos componentes, posibilitó evaluar y determinar la influencia de los enfoques restaurativos en el ámbito escolar con vivencias personales difíciles (Veiga et al., 2021), como se observa en los sujetos que participaron en esta investigación, incorporando aspectos afectivos y estados anímicos (Martin, 2003), de manera directa en el proceso de aprendizaje (Barkley y Major, 2020) y con el desarrollo del proyecto de vida personal (Sarmiento et al., 2022).

Este estudio también subraya cómo diversos elementos repercuten en la calidad educativa, lo cual concuerda con investigaciones llevadas a cabo en naciones como Portugal, Dinamarca y Finlandia (Virtanen et al., 2018), la implementación de prácticas restaurativas en el contexto escolar tuvo un efecto positivo en la implicación cognitiva (Wang et al., 2017), así como en el compromiso emocional y en la promoción de la paz, considerando que uno de los retos en países afectados por conflictos armados es la ruptura o debilitamiento de los vínculos sociales (Nela, 2024) y su repercusión en la vida escolar.

Adicionalmente, se observó que, para potenciar el involucramiento del alumnado en aspectos vinculados con la autonomía educativa, la relevancia de los aprendizajes recientes (Fredricks & McColskey, 2012) y la posterior construcción de una cultura de paz a largo plazo, es fundamental comenzar desde edades tempranas (entre 11 y 13 años), ya que existe una relación inversa entre la edad y los diferentes factores que intervienen. Paralelamente, la aplicación de prácticas restaurativas en las escuelas facilitó la generación de nuevas alternativas pedagógicas para abordar y solucionar conflictos.

## Capítulo 8.

## Conclusiones

### Formación en construcción de paz



Fuente: Elaboración Propia

## 8.1 Introducción

En la actualidad, la mayoría de las escuelas de Cali, no implementan programas o estrategias de prácticas restaurativas con sus estudiantes, a pesar de encontrarse en contextos afectados por los conflictos armados.

Por otra parte, se evidenció que el uso del compromiso estudiantil como instrumento para analizar las prácticas restaurativas en las escuelas, mostró una medición positiva y pertinente. Sobre todo, para los entornos escolares expuestos a los fenómenos de los conflictos armados, que deben ser intervenidos con estrategias restaurativas enfocadas a la construcción de paz. Para lograr un mayor impacto de los programas restaurativos escolares se debe trabajar con los estudiantes en las edades tempranas y en los grados inferiores en ambos programas MER y MEF. Tener en cuenta las variables sociodemográficas porque son determinantes en el proceso de formación de los estudiantes. Pues las medidas mostraron que los estudiantes al aumentar su edad disminuían su compromiso estudiantil y que en los entornos envueltos en los conflictos armados se afecta más el compromiso psicológico que el cognitivo.

Sin embargo, a pesar de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las modalidades MER y MEF, hay rasgos sutiles diferenciadores en cada uno. Por ejemplo, se encontró una brecha en la *relación entre pares* estudiantiles en las escuelas. Los resultados mostraron que las escuelas afectadas por los conflictos armados son más susceptibles a fracturar su tejido social o incluso a perderlo.

Por otro se identificó la necesidad de personalizar las prácticas restaurativas escolares según las variables sociodemográficas. Además, se evidenció la necesidad de adaptar el enfoque restaurativo según el contexto social. Para que los programas de convivencia escolar puedan ser pertinentes y evaluados.

Los programas de convivencia escolar deben partir de las necesidades de los estudiantes y su entorno. Aunque las niñas tienen más expectativas a futuro y están más comprometidas que los chicos. La familia tiene un papel preponderante en el éxito del compromiso estudiantil de acuerdo con los datos.

A continuación, abordaremos las conclusiones por medio de los objetivos generales, específicos y los subfactores.

## 8.2 Objetivo General y específicos

Después de estudiar cinco escuelas de Cali, afectadas por los contextos de conflictos armados, que habían implementado las prácticas restaurativas escolares y que se analizaron través del instrumento del compromiso estudiantil SEI, por medio de dos factores el psicológico y el cognitivo y sus respectivos subfactores y variables, se han aportado valiosos datos sobre el impacto de estas prácticas en la realidad de las escuelas y sobre todo en la realidad de los estudiantes.

### 8.2 Objetivo general

*Analizar el impacto las prácticas restaurativas sobre el compromiso psicológico y cognitivo en el estudiantado de secundaria en las instituciones educativas públicas de Cali afectadas por el contexto de conflicto armado.*

Para analizar el *compromiso psicológico* de los estudiantes que implementaron prácticas restaurativas se estableció un punto de partida de la incidencia de este factor en el proceso de formación escolar. Validar la importancia que tiene la formación en las emociones de los chicos, como impacta en su vida y en sus relaciones.

Podemos concluir que el *compromiso cognitivo* es el motor de los estudiantes frente a la consolidación de su trabajo escolar y construcción de proyecto a futuro. Sin embargo, necesita del apoyo del compromiso psicológico y las prácticas restaurativas para poder desarrollarse plenamente.

Las escuelas tienen una gran oportunidad si trabajan de la mano con las familias para proyectar a sus estudiantes hacia las metas futuras. Los profesores directivos, deben capacitarse en los mecanismos restaurativos para sacar mayor provecho del aprendizaje estudiantil.

Por otra parte, se concluyó que las prácticas restaurativas deben ser personalizadas desde un entorno geográfico particular (requerimientos de los estudiantes locales y los foráneos), familiar (los que poseen figura paterna y los que no) y educativo (modelos MER y MEF). La relevancia de esta investigación radica en la importancia de personalizar las prácticas restaurativas escolares y adaptar el enfoque según las variables sociodemográficas, educativas y familiares del entorno para maximizar el impacto en el compromiso estudiantil como en el escolar y en la construcción de paz, abriendo así el debate sobre la pertinencia del uso y la evaluación de este tipo de prácticas.

El hecho de que no existiera un instrumento de medida para las prácticas restaurativas escolares y por ende tampoco existiera un registro o evidencia concreta de las implementaciones de este proceso o del uso de estos mecanismos como estrategias escolares positivos o negativos, abre una oportunidad para que estas sean aprovechadas y poder trabajar las necesidades escolares de una forma preventiva.

### 8.2.1. Objetivos Específicos

#### *Analizar la percepción estudiantil sobre la relación profesorado-estudiante (RPE)*

Por lo que se refiere a este primer objetivo específico este trabajo demostró la necesidad de aumentar el vínculo entre el profesorado y el estudiantado ya que este influye directamente en el proceso formativo de los estudiantes que han participado en nuestro estudio. De hecho, la relación profesorado-estudiante mostró una de las puntuaciones más altas ayudando a abordar temas tan importantes como la salud mental y la formación en conductas preventivas. Además, esta relación incidió en la *Edad, Departamento, Sector de la Madre y Sector del Padre*.

#### *Determinar la visión de los/las estudiantes sobre compromiso familiar para el aprendizaje (AFA).*

En este objetivo específico la visión del estudiantado permitió conocer el nivel del compromiso familiar para estos estudiantes. Es importante destacar el diseño de programas diferenciados según la etapa de desarrollo cronológico. Además, según los resultados de este estudio las familias que viven desplazadas por los fenómenos de la violencia rompen o pierden sus lazos familiares, lo cual contribuye en bastante medida a una dificultad añadida para su desempeño en su aprendizaje.

#### *Describir la apreciación estudiantil en el apoyo entre pares (APA) para el aprendizaje*

En este objetivo tratado a lo largo del estudio se pudo apreciar que se necesita realizar un mayor esfuerzo entre las relaciones que se producen con el estudiantado participante pues los resultados arrojaron una limitación importante por lo que se refiere en el trabajo colaborativo entre el estudiantado, afectando por igual a los dos modelos MEF y MER. El hecho de ampliar e incidir de manera más explícita en la realización de proyectos educativos donde se puedan plasmar el intercambio de ideas contribuiría en aumentar las relaciones entre iguales.

#### *Identificar las aspiraciones y objetivos futuros (AOF) del alumnado de secundaria*

Este objetivo específico fue el que demostró mayor representatividad, en concreto con: Género, Edad, Institución, Grado, Sector del Padre y Campo de la madre tal y como se pudo estudiar en la discusión de esta tesis. Por ello es importante incidir en el tratamiento de las aspiraciones a futuro del estudiantado de secundaria en las escuelas de públicas de Cali. En concreto, se pudo ver que los dos modelos estudiantiles no influyeron en sus aspiraciones y objetivos futuros, lo cual significa que se debería reforzar con un trabajo específico de los centros educativos.

*Determinar los elementos que inciden en el control y pertinencia del trabajo escolar (CPTE).*

Los estudiantes mostraron tener un alto nivel de autonomía y capacitación para influir en su propio aprendizaje y su importancia en las tareas escolares. Sin embargo, se destacó el trabajo que aún se necesita elaborar con el estudiantado más mayor por su mayor participación en bandas. Además, cabe subrayar la incidencia del sector de la madre y del padre ya que pudimos observar la influencia de las madres que trabajan en su propio negocio o por cuenta propia ya que destacaron su compromiso con el control del trabajo escolar.

*Explicar la motivación extrínseca en los estudiantes de secundaria de Cali (ME)*

Finalmente, el último de los objetivos específicos incidió, de manera concreta, en la motivación externa del estudiantado. Lo que se pudo ver en estudio fue su relevancia en función del género y del curso académico en el cual se ubicaban. Por lo que se refiere al género decir que los chicos significaron de mayor manera su motivación externa.

### 8.3 Limitaciones

El hecho de que la mayoría de las escuelas de Cali, no implementan programas o estrategias de prácticas restaurativas, se convierte en un obstáculo a la hora de recolectar datos sobre el tema de investigación.

También hay que comentar que tan solo cinco escuelas decidieron libremente participar de un total de once, sin llegar a dar una explicación clara. Algunas instituciones manifestaron que se han sentido utilizadas por ciertos investigadores, que visitan las escuelas toman datos, prometen cosas y nunca vuelven. Esto dificulta el acceso a los investigadores o incluso en algunos casos cierran la puerta a futuras investigaciones. Asimismo, demuestra la poca colaboración e interés de las escuelas en este tipo de

estudio ya que son necesarios, pertinentes y muy importantes, porque aportan información que de otra forma no se puede hallar.

Por otro lado, está el acceder a los grupos por medio de la autorización de los profesores (directores de grupos), los cuales, en ciertos casos, se mostraron reticentes seguramente por lo que se ha comentado anteriormente. Otras razones podrían ser porque el tema de la convivencia escolar se le considera un punto sensible o experimentan cierto temor por encontrarse en un contexto de conflicto armado. No hubo claridad frente a este aspecto por parte de los docentes. Todo esto dificultó el proceso de la aplicación del instrumento y la recolección de los datos. Sin embargo, cabe destacar que entre de las instituciones es de resaltar que tanto los profesores, estudiantes MER como los MEF y sus familias (tutores), todos fueron muy receptivos y cooperativos, logrando recoger el 100% de los cuestionarios.

Una de las limitaciones en el campo investigativo y metodológico tanto a nivel internacional como en el caso particular de Colombia, es que las tendencias de los estudios son de orden cualitativos y muy pocos de orden mixto o cuantitativos. Otra característica es su enfoque donde solo describen las prácticas, pero no las analizan o no miden su impacto. De igual manera que la mayoría de los estudios son teóricos y no prácticos. Hay muy pocos estudios de caso.

Además de las limitaciones típicas del método cuantitativo, estaba el factor de tiempo que, debido al fenómeno analizado los contextos de conflicto armado, fue muy corto. Ya que estos fenómenos son muy cambiantes. Sería interesante hacer un seguimiento longitudinal para conocer sus efectos a largo plazo.

## 8.4 Propuestas de futuro y repercusiones en la práctica

Al poder identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas restaurativas por medio del compromiso estudiantil permite tomar medidas para corregir y buscar un aumento en el compromiso a nivel de los estudiantes, de los profesores, de las escuelas, las familias y del sistema escolar, a futuro. Para tal objetivo se decidió fragmentar las propuestas en siete niveles que se consideran recogen los hallazgos más significativos y dan estructura a la propuesta, iniciado por los estudiantes, seguido del profesorado, las escuelas, el núcleo familiar, las políticas públicas educativas, el campo investigativo y para finalizar con la comunidad y la construcción de paz.

## Nivel 1: Estudiantes

Este estudio permitió conocer de primera mano las necesidades reales de los usuarios directos del sistema educativo de Cali, los estudiantes. Sus fortalezas y debilidades. Esta es una de las razones por la cual consideramos valiosa esta investigación. Igualmente creemos que es desde allí desde donde debe iniciar la implementación de los programas de convivencia escolar para estas necesidades, en particular en los contextos adversos y especialmente apoyados en las diferentes estrategias de las prácticas restaurativas escolares. De esta manera se propone el diseño de estrategias preferiblemente *reuniones restaurativas* diferenciadas según los rangos de edad de los estudiantes, con énfasis en el apoyo entre pares para los estudiantes MEF y MER.

Otra propuesta es la participación de los estudiantes como agentes transformadores mediante la formulación de propuestas para las modificaciones al reglamento escolar de las escuelas a partir de cualquiera de las siguientes estrategias restaurativas: *círculos, dialogo estructurado, mediación escolar o conferencias*, todas estas requieren formación previa. Todo esto representaría tan solo un punto de partida para la vinculación del trabajo entre pares educativos y la adopción de dicho enfoque. Lo más importante es la consecución del trabajo en equipo de los estudiantes.

Otro objetivo podría ser que los estudiantes vean en las prácticas restaurativas escolares una herramienta para prevenir comportamientos nocivos en la sociedad con la idea de esperar y construir un mejor futuro, un futuro con seguridad, confianza, responsabilidad y bienestar de todas las partes involucradas en el proceso formativo en la escuela.

Este estudio debería permitir que las prácticas restaurativas aplicadas a la convivencia de los estudiantes no sea solo un proceso institucional actualmente desarrollado en el marco de la educación para la paz y ciudadana o una tarea solo de la escuela por medio de la Cátedra de Paz y la formación ciudadana, que desafortunadamente se han quedado en lo eminentemente teórico y conceptual, dejando de lado su aplicabilidad y contextualización en la cotidianidad escolar general de los estudiantes y demás actores educativos y sociales.

Por otra parte, uno de los hallazgos más frecuentes fue la baja vinculación de los estudiantes de los rangos de mayor edad a las diferentes actividades escolares, frente a este caso se propone explorar prácticas más reales a las necesidades del contexto

afectado por el conflicto armado, lo cual implicaría trabajar prácticas restaurativas de forma más profunda a estos estudiantes.

De acuerdo con el subfactor *apoyo entre pares para el aprendizaje* (APA), que no obtuvo valores significativos en ninguna de las 13 variables estudiadas decir que esto se puede explicar por diferentes motivos:

1. Las comunidades que viven conflictos armados están profundamente polarizadas y son atravesadas por discursos de odio que finalmente se reflejan en el día a día, en las aulas.
2. Los estudiantes a pesar de pertenecer al mismo grado se dividen por subgrupos como por ejemplo las rivalidades deportivas que contribuyen a este contexto de conflicto armado ya que se vive de manera agresiva, por ejemplo, los que son hinchas del Deportivo Cali o del América de Cali o los que pertenecen a un parche u a otro.
3. Otro fenómeno es que en sus barrios existen fronteras invisibles que se trasladan al salón de clase es una forma muy violenta y efectiva de marcar el territorio e impide el hecho de poder realizar prácticas restaurativas efectivas para los estudiantes más mayores.
4. En el caso de los MEF, en los salones de Caminar, se puede encontrar una variabilidad en los rangos de edades muy heterogénea lo cual conlleva dificultades para trabajar entre ellos, porque sus intereses difieren de manera muy explícita.
5. El hecho de que algunos estudiantes consumen sustancias psicoactivas no ayuda a poder establecer vínculos fuertes de colaboración entre ellos.

Por todo ello deberíamos promocionar el trabajo entre pares a través de las prácticas restaurativas escolares como por ejemplo trabajo *entre pares restaurativo*, haciendo hincapié en el trabajo realizado por los profesores, lo cual será tratado en el siguiente nivel.

## Nivel 2: Profesorado

Si bien es cierto que todos los actores educativos estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia, tienen un gran compromiso y responsabilidad tanto con la vinculación de las prácticas restaurativas escolares en el ámbito institucional es de subrayar sobre todo el papel trascendental del educador en su condición de orientador y mediador en situaciones que vayan en contra de la convivencia escolar y los derechos humanos, tal y como queda consignado en el Artículo 21 de la propia Ley 1620 de 2013.

Lo anterior exige una constante capacitación o formación docente en este rol que trasciende o va más allá de las simples responsabilidades, compromisos y funciones enmarcadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un área determinada, para situarse en la promoción de una formación humana integral.

Por otra parte, se sugiere continuar con el trabajo de investigación, pero en este caso midiendo al profesorado, para conocer el impacto positivo o negativo en su compromiso docente con el uso de las prácticas restaurativas escolares.

Como lo mencionamos anteriormente en el nivel de estudiantes, las prácticas restaurativas parecen un poco infantiles con los chicos mayores y por tal razón pueden no tener mayor efecto en ellos, por ello este estudio nos conduce a pensar que falta formación pedagógica a los docentes en estos mecanismos.

Asimismo, sin desconocer que uno de los efectos que manifestaron los profesores que laboran en el contexto afectado por el conflicto armado interno, fue el que sentían miedo a trabajar en estos entornos. Reflejo de la situación anterior, podría ser el hecho de que el año 2024 fueron asesinados 5 maestros en hechos violentos por parte de grupos armados ilegales o bandas criminales, sólo en la región Caribe, según datos de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE).

Coincidiendo esta situación con otros fenómenos como: las amenazas (incluso amenazas de muerte por parte de algunos estudiantes o acudientes, hacia los profesores), las extorsiones, el desplazamiento y hasta desapariciones forzadas, esto en departamentos como Antioquia, Santander, *Valle del Cauca*, Cesar, Magdalena, Córdoba, Arauca, Norte de Santander, Nariño, Caldas y Risaralda, como informa la Comisión de la Verdad.

Esto se refleja en situaciones como el hecho de que se encuentre un alto índice (62%), de maestros con enfermedades relacionadas con la salud mental, el estrés acumulado y/o burnout. Que posteriormente pueden derivar en otras patologías, de acuerdo con cifras del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio (Fomag), o en la alta demanda de solicitudes de traslado de plaza o con es el caso de que docentes no quieran tomar algunas vacantes en determinadas escuelas. Incluso con el hecho de que algunos docentes estén trabajando en el área administrativa en la Secretaría Distrital de Educación (SED) temporalmente mientras son reubicados por las situaciones mencionadas.

Todo ello afecta el desempeño y compromiso del profesorado con el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, demuestra que de momento algunas escuelas de Cali no son seguras para los profesores. Esto indicaría que se debe trabajar en varios aspectos del bienestar docente como, por ejemplo, en la seguridad escolar dentro y fuera de las escuelas, en la salud mental y en recuperar la confianza de los profesores en las escuelas. Apoyados en estrategias como los *círculos restaurativos para docentes*, para que las escuelas se conviertan en un territorio de paz.

Igualmente, desde el grupo de profesores se debería plantear una reestructuración de la política pública de convivencia escolar y del orden normativo en cuanto a los protocolos nacionales, locales e institucionales, para dotar de herramientas a los profesores frente al manejo de los conflictos y la construcción de tejido social especialmente en contextos adversos. Formando a los futuros profesores en mecanismos de resolución de conflictos incluido las prácticas restaurativas.

Para finalizar el sindicato docente debería velar por proteger la salud de los maestros que hacen parte del magisterio ya que no es solo un tema de justicia social, sino una condición esencial para asegurar la salud de los docentes y con ello, la calidad de la educación en Cali y Colombia.

Por ello estas iniciativas deben ir acompañadas de acciones dentro de las escuelas, que es el nivel siguiente.

### Nivel 3: Centros escolares

Las escuelas tanto las participantes del estudio como las no participantes, deberían llevar un registro muy detallado de la implementación de las estrategias de convivencia escolar y de sus resultados, pues esta información sería útil para tomar decisiones en diferentes niveles de trabajo con los estudiantes, indicador del nivel de las escuelas en esta categoría y de igual manera incidir en las decisiones de la política pública de convivencia escolar.

Por otro lado, las escuelas deberían trabajar las prácticas restaurativas no solo como un instrumento que les permiten manejar de forma alternativa las conductas incorrectas y violentas de los jóvenes en la escuela, sino que nos permite promocionar conductas prosociales a través del desarrollo de habilidades sociales y emocionales con el objetivo de construir una mejor comunidad. Pues se ha observado que en los últimos años el uso de las prácticas restaurativas en las escuelas ha crecido rápidamente. Esto fomenta

una mejor comprensión de la teoría y de las investigaciones que permite comprender, aún más, la práctica en la utilización de este sistema restaurativo en la escuela y para generar un conocimiento científico más amplio.

Para ello, en esta tesis analizamos lo que le puede aportar las prácticas restaurativas a la construcción de una comunidad y específicamente se eligió la escuela porque es un espacio que permite desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para construir y mantener el tejido social que amalgama a una sociedad, esto es algo que se evidenció en este estudio.

Entendiendo que las escuelas son una forma de comunidad inicial que permiten la reconstrucción de concepciones, teniendo en cuenta este principio, podrían abrir espacio para la configuración de nuevos conceptos de convivencia, justicia y perdón. No solo como una respuesta a los conflictos escolares sino también con un enfoque preventivo que apunte a construir el tejido social y las relaciones que se forman dentro de las escuelas y a fortalecerlas de manera pertinente como lo demuestra este estudio.

De acuerdo con esto, las escuelas deberían realizar una caracterización de los reglamentos escolares con base en las prácticas restaurativas escolares, para poner en evidencia el manejo dado a la convivencia escolar, a los conflictos que se presentan y al proceso visto a partir de los factores cognitivos y psicológicos.

Asimismo, las instituciones deberían articular de carácter obligatorio, las normativas y políticas públicas sobre convivencia escolar actual. También tiene la responsabilidad, misión, compromiso y deber informar a toda la comunidad educativa. Esto último en virtud de que la escuela como espacio de socialización, de formación y de preparación del sujeto para la vida no es ajena a las dinámicas y procesos presentados en el entorno social general. Y sobre todo en el marco de una sociedad fuertemente golpeada por la violencia, el conflicto armado, la violación de los derechos humanos, entre otros aspectos que exigen cambios o trasformaciones sustanciales en diversos aspectos, entre ellos, la manera de pensar, de relacionarse con el otro y de concebir a los demás, proceso en el que la escuela cumple una tarea clave.

Además, las instituciones educativas como principales y responsables directas en el proceso de gestión y promoción de la convivencia escolar debido al contexto específico en el que esta última se enmarca; precisan o requieren de un trabajo conjunto, articulado, coordinado y permanente con el entorno familiar para el logro efectivo de tal propósito.

Lo anterior podría servir también para evitar que las escuelas e incluso las privadas recibieran cualquier tipo de sanción, como sucedió al colegio Colombo Británico año 2025, que fue sancionado económica y penalmente por no llevar registro del debido proceso frente a un caso de un estudiante.

Para finalizar, se evidencia los vacíos de la institución frente temas fundamentales como la justicia, la paz y la democracia, aspecto que revela una distancia significativa entre la práctica pedagógica desarrollada y la teoría, entre el ser y el deber ser. Esto hace pensar el largo, arduo y complejo camino que apenas empieza a recorrer las escuelas para la búsqueda y consecución de una gestión de la convivencia y de los conflictos crítica, reflexiva, analítica, participativa y sobre todo mucho más pedagógica, didáctica, propositiva y constructiva.

La capitalización de estas propuestas debe ir acompañada del trabajo del grupo familiar que es el nivel siguiente.

#### Nivel 4: Familiar

En este renglón se propone el diseño de *programas restaurativos* apoyados en las *conferencias de grupo familiar*, aunque esta estrategia surgió del campo penal, diferentes estudios han demostrado su eficacia en el campo social. Por ello sugerimos aplicarla diferenciado según la modalidad educativa MER o MEF del estudiante, ya que cada modalidad internamente presenta diferentes necesidades que pueden ser físicas como es el caso de los estudiantes que viven en casas o fundaciones administradas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), psicológicas como por ejemplo los estudiantes que consumen sustancias psicoactivas o pertenecen a pandillas, sociales en las cuales encontramos a los estudiantes conflictivos y agresivos y por último las cognitivas, aquí nos referimos a los estudiantes específicamente que presentan ausentismo escolar y que finalmente desertan de la escuela. Desde luego se podría hacer énfasis en el apoyo familiar para los estudiantes MEF, buscando mejorar la relación y en la motivación intrínseca en el caso de los estudiantes MER, para que la familia sea una razón de su propia motivación.

Para ello, en el subfactor de *apoyo familiar para el aprendizaje*, aunque fue significativo de allí su importancia en el compromiso estudiantil, sin embargo, las variables no representaron tanta significatividad como esperábamos. Por ello se debería abordar más variables familiares como por ejemplo la participación de los padres en la escuela,

su formación educativa, su vínculo familiar, que permitan caracterizar mejor este grupo, todo esto con la intención de ir en aumento de la relación familia-educación.

Esto debido a que antes de su condición o rol de estudiantes, los individuos han sido parte integrante de un espacio de socialización primaria como es la familia, en donde son fundamentados comportamientos, actitudes, relaciones, acciones y perspectivas en torno asimismo, a quienes están alrededor y a la propia realidad. Lo anterior incide de manera directa en el perfil y características específicas asumidas por el sujeto cuando incursiona en su proceso de socialización secundaria en el ámbito de la escuela. A partir de lo cual, puede favorecer desde su comportamiento, actitudes y formas de relación e interacción con sus pares; espacios, prácticas y experiencias de convivencia adecuada o pacífica y de resolución constructiva de conflictos; o de manera contraria, coadyuvar en el menoscabo de la convivencia escolar y en el incremento de los conflictos abordados desde una perspectiva destructiva o perjudicial para los implicados.

Lo anterior pudo ser un puente para que las familias vean en las prácticas restaurativas un recurso para la resolución de conflictos familiares, aclararíamos que no en todos los casos. Si no en aquellos que se buscan mejorarlas las relaciones o incluso construirlas, mediante el dialogo, la escucha activa.

## Nivel 5: Política educativa y reglamento escolar

Estos hallazgos son cruciales porque pueden influir directamente en las políticas educativas y las prácticas escolares en zonas afectadas por el conflicto armado. Por ejemplo, podrían llevar a actualizar la legislación relacionada con la convivencia escolar y a modificar los reglamentos escolares. Esto proporcionaría una guía clara para que las escuelas establezcan normas relevantes para sus contextos sociales específicos

Por otro lado, las escuelas podrían aprovechar esta información para empezar a implantar planes de convivencia escolar en sus instituciones por medio de las experiencias de otras escuelas y crear una red entre ellas para trabajar por la convivencia, donde podrían abordarse cosos especiales o situaciones particulares que afecten a la convivencia de las escuelas de Cali.

Aunque, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, este brilla por su ausencia. Al igual que sucedió con el Comité Municipal de Convivencia Escolar (COMCE), que se reactivó cuando se estaba concluyendo este estudio en el año 2025, después varios años sin funcionar, por medio

del proyecto “Aprender a Vivir Juntos”, de la Secretaría de educación Distrital de Cali. Abandonando a su suerte a las escuelas, las familias, los profesores y especialmente, a los estudiantes, en contextos escolares que sufren los efectos del conflicto armado.

Las prácticas restaurativas deberían ser una herramienta complementaria de la convivencia escolar, que no sólo funciona para las conductas delictivas, sino que puede cumplir diversos papeles en los sistemas de convivencia escolar y de justicia, sin pretender remplazar la ley, por el contrario, reconociéndola y apoyándola en sus funciones. Por otro lado, también sirve en los conflictos que surgen en las diferentes comunidades un ejemplo de ello pueden ser las escuelas apoyadas en su enfoque restaurativo, pudiendo aportar mejores relaciones al interior de las instituciones educativas, ejemplo de ello podría ser las *prácticas restaurativas aplicadas en entornos empresariales*.

En este punto podríamos aprovechar los mecanismos restaurativos como una forma de innovar o de aportar sistemas de convivencia escolar que nos permitan comprender analizar y tener otra perspectiva de la formación en la convivencia escolar conduciéndonos a pensar en nuevos los principios de la justicia escolar plasmados en los manuales de convivencia escolar.

Por ello, el análisis del proceso de modificación al reglamento escolar de las escuelas a partir del enfoque de justicia restaurativa y en el contexto de construcción de paz representaría una experiencia enriquecedora y significativa para todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, cuerpo docente, directivos docentes y padres de familia). Ello debido a que, por un lado, es un espacio participativo, de diálogo y de confrontación respetuosa de ideas y planteamientos en pro de un abordaje integral del manejo dado a la convivencia, disciplina y conflictos en el contexto escolar.

Por otro lado, porque sería un punto de partida clave para que las escuelas empezasen a recorrer el largo, arduo, complejo, pero necesario y pertinente camino hacia un manejo más adecuado y afín con lo educativo, pedagógico y didáctico del conjunto de relaciones e interacciones entre los diferentes actores educativos y las distintas situaciones que dichas relaciones e interacciones plantean como retos y desafíos a la convivencia escolar.

Asimismo, reflexionar sobre los planteamientos concernientes a las prácticas restaurativa contemplados en la Ley 1620 del 2013, que son relativos al reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la autorregulación del individuo, el

fomento, garantía y promoción de la sana convivencia, los mecanismos y procedimientos de prevención y mitigación de la violencia escolar, la participación democrática, la evaluación del proceso, el establecimiento de rutas de atención o protocolos y la apertura de espacios para la conciliación.

Por otro lado, repensar que la gestión de la convivencia escolar y el manejo adecuado de los conflictos es todo un proceso complejo, sistemático y coordinado que precisa de gran compromiso, responsabilidad, participación, adopción al cambio y apertura constante al aprendizaje por lo que implica y representa el paso de un manejo tradicional de la convivencia y de los conflictos escolares, a otro con el cual, apenas se están familiarizando los integrantes de la comunidad educativa.

Por último, de acuerdo con este estudio y con la muestra las modalidades MEF y MER no muestran significancia por ello esta división no acaba de incidir en las prácticas restaurativas escolares notoriamente, las políticas educativas deben hacer otro planteamiento de los modelos educativos y centrarse en aspectos tales como la edad, en grado u otro enfoque.

## Nivel 6: Investigación

En este nivel se propone el desarrollo de estudios e investigaciones en otros contextos institucionales escolares del sector público por ejemplo el de los maestros o las universidades, igualmente en el sector privado para identificar y caracterizar el redireccionamiento dado al manejo de la convivencia escolar a partir de las prácticas restaurativas.

Todo esto representa una oportunidad para la ampliación de perspectivas y consideraciones sobre el tema de la convivencia escolar. En este sentido, la realización de trabajos centrados en aspectos como los análisis comparativos interinstitucionales (entre instituciones educativas de un mismo sector: público o privado) e intersectoriales (entre instituciones educativas de diferentes sectores).

Al igual que a partir de los efectos o impactos principales generados al respecto; se constituyen en un ejercicio valioso y significativo en virtud de los resultados, hallazgos y conclusiones derivadas que permiten entender desde diferentes perspectivas globales e integrales las implicaciones, connotaciones, dificultades, posibilidades y retos que plantea la adopción de las prácticas restaurativas escolares en el marco de las instituciones educativas de Cali.

Igualmente remarcar que durante la búsqueda documental realizada en diferentes fuentes como *Google Scholar, Scopus, Web of Science, SCIELO, ProQuest y Journal Citation Reports*, la mayor parte de trabajos que se hallaron en el campo restaurativo escolar fueron de orden cualitativo, tanto en el idioma inglés como en el español. Lo cual indica que se debería hacer más énfasis en el enfoque investigativo cuantitativo o mixto.

En este mismo orden de ideas, los estudios deberían incluir el análisis de los resultados, pues se quedan en el ámbito meramente descriptivo, lo cual favorecería el campo de investigación porque animaría al uso de las prácticas restaurativas con más confianza por parte de otros investigadores.

Cabe destacar que la investigación se desarrolla en un contexto de conflicto armado, sería interesante que se implementaran estudios de prácticas restaurativas en sectores más específicos de la educación, como por ejemplo realizando un seguimiento de resultados académicos o de las mejoras del clima laboral para los docentes. Llevando a mirar otros campos.

Esto invitaría también a salir, como lo mencionamos antes, del marco netamente teórico de la investigación en prácticas restaurativas y movilizar más hacia lo práctico y aplicado. Explorando otros modelos diferentes de los estudios de caso y ayudando a cerrar brechas de investigaciones en la comunidad científica. De esta manera se buscaría enriquecer la investigación con diferentes miradas o perspectivas, que consideramos relevantes para el desarrollo de esta propuesta.

## Nivel 7: La Comunidad y la Construcción de paz

Se ha querido terminar en una dimensión que para la investigación es considerada relevante. Porque finalmente todas las acciones propuestas en este trabajo desembocaran allí y es donde se deberían hacer visibles, es la comunidad. Debido a que los estudiantes, los profesores, las escuelas y las familias, constituyen una parte significativa de ella.

Teniendo en cuenta que esta comunidad la atravesó un conflicto armado que dejó profundas huellas, como ya explicamos a lo largo de este estudio. Debería mirar en perspectiva al futuro, pensando en la reconstrucción de la paz en el país. Por ello

reflexionamos sobre tres ideas que se podrían aplicar en esta comunidad, como, por ejemplo:

1. Se debería trabajar en cambiar los discursos de odio, pues estos causan tensión y estigmatizan a ciertos grupos de la sociedad. Como, por ejemplo, las siguientes frases mencionadas públicamente por miembros de la comunidad educativa o por políticos nacionales: “Todos los estudiantes MEF son delincuentes”, “Todos los profesores son guerrilleros”, “Las escuelas públicas son centros de adoctrinamiento”, estas frases son una forma de violencia que solo genera rechazo social, agresiones y dividen a la comunidad. Esto se podría abordar por medio de estrategias como las *declaraciones restaurativas de impacto comunitario*. De no tomar estos correctivos, conducirá a la división de la sociedad, como veremos en el siguiente numeral.
2. Se podría despolarizar a la comunidad, debido a que esto ocasiona un aumento en la desconfianza entre las personas, debilitando las relaciones y a las instituciones democráticas y desembocando en una alta conflictividad en la convivencia. Un ejemplo de ello fue la polarización del país frente a si se apoyaba o no los acuerdos de paz, denominado el plebiscito por la paz en el año 2016. Esto es clave en una sociedad con brechas sociales tan marcadas como es el caso de Colombia. Porque dificulta el dialogo y el consenso social, tan necesario en las comunidades que han vivido tanta violencia. Sugerimos abordarlo con los *círculos de construcción* comunitarios restaurativos. Para que todo esto se consolide es necesario hacer una reflexión, sobre aspectos básicos en cualquier comunidad afectada por la guerra, como veremos a continuación.
3. Este estudio debería permitir una reflexión respecto del papel que cumplen elementos como: la justicia y el sistema de justicia, frente a las necesidades reales de la comunidad. Pues actualmente no siempre generan confianza, seguridad o equidad, esenciales para construir tejido social, especialmente en una sociedad en transición de un posconflicto como la colombiana. Un altísimo porcentaje (90%), de la comunidad ve el sistema de justicia como descontextualizado, anticuado, ineficiente y sobre todo en riesgo de perpetuar la impunidad. De no tomar acciones correctivas se puede correr el riesgo de generar mayor desconfianza, fragmentación social y el debilitamiento de los procesos sociales llámense de paz o de convivencia escolar. Por ello, esta reflexión debería impulsar la promoción activa de los derechos

humanos, las competencias ciudadanas, la prevención de la violencia, fortaleciendo de este modo la participación colectiva y la atención integral a las víctimas, todo esto compatible con las prácticas restaurativas ya mencionadas.

Por todo lo anterior, nuestro compromiso está también con la comunidad y la institucionalidad. Por ello nos comprometimos a entregar a las escuelas, dado que era una de las limitaciones que manifestaban, un informe de los resultados de este estudio que contribuye en la construcción de una sociedad más pacífica y resiliente ante los conflictos.

## Conclusions

### 8.1 Introduction

Currently, most schools in Cali do not implement restorative practices programs or strategies with their students, despite being located in contexts affected by armed conflict.

Furthermore, it was shown that the use of student engagement as a tool to analyze restorative practices in schools showed a positive and relevant measurement. This is especially true for school environments exposed to the phenomena of armed conflict, which should be addressed with restorative strategies focused on peacebuilding. To achieve a greater impact of restorative school programs, students should be targeted at early ages and in lower grades in both MER and MEF programs. Sociodemographic variables should be taken into account because they are crucial in the development of students. The measurements showed that students' student engagement decreased as they grew older, and that in environments involved in armed conflict, psychological engagement is more affected than cognitive engagement. However, although no statistically significant differences were found between the MER and MEF modalities, there are subtle distinguishing features in each. For example, a gap was found in the relationships between student peers in schools. The results showed that schools affected by armed conflict are more susceptible to fracturing or even losing their social fabric.

On the other hand, the need to personalize school restorative practices according to sociodemographic variables was identified. Furthermore, the need to adapt the restorative approach to the social context was evident in order for school coexistence programs to be relevant and evaluated.

School coexistence programs must be based on the needs of students and their environment. Although girls have higher expectations for the future and are more engaged than boys, the family plays a leading role in the success of student engagement, according to the data.

Below, we will address the conclusions through the general and specific objectives and subfactors.

## 8.2 Objectives

After studying five schools in Cali affected by armed conflict, which had implemented restorative school practices, the SEI student engagement instrument was analyzed using two factors: psychological and cognitive, and their respective subfactors and variables. Valuable data were provided on the impact of these practices on the reality of schools and, above all, on the reality of students. The main conclusions of this research will be discussed below.

### 8.2.1 General Objective

To analyze the impact of restorative practices on the psychological and cognitive engagement of secondary school students in public educational institutions in Cali affected by the context of armed conflict.

Analyzing the psychological engagement of students who implemented restorative practices allowed us to establish a baseline for the impact of this factor on the educational process. To validate the importance of emotional engagement in children, as well as how it impacts their lives and relationships. We can conclude that cognitive engagement is the driving force behind students' consolidation of their schoolwork and future development. However, it requires the support of psychological engagement and restorative practices to fully develop.

Schools have a great opportunity if they work hand in hand with families to guide their students toward future goals. Teachers should be trained in restorative mechanisms to maximize student learning. Thus, creating spaces for training in the conflict resolution system is a skill that helps students.

Furthermore, it was concluded that restorative practices must be tailored to a particular geographic environment (the requirements of local and foreign students), family (those with and without a father figure), and educational (MER and MEF models). The relevance of this research was found in the importance of personalizing restorative practices in schools and adapting the approach according to the sociodemographic, educational, and family variables of the environment to maximize the impact on student and school engagement and on peacebuilding, thus opening the debate on the relevance of using and evaluating interventions of this type of practices in armed contexts.

The fact that there was no measuring instrument for restorative practices in schools, and therefore no records or evidence,

The concrete implications of the implementation of this process or the use of these mechanisms as positive or negative school strategies opens up an opportunity to capitalize on these strategies and address school needs in a preventative manner.

#### 8.2.1.1 Specific Objectives

Analyze student perceptions of the teacher-student relationship (TSR).

Regarding this first specific objective, this work demonstrated the need to strengthen the bond between teachers and students, as this directly influences the educational process of the students who participated in our study. In fact, the teacher-student relationship showed one of the highest scores, helping to address issues such as school dropout, mental health, academic performance, and training in preventative behaviors. Furthermore, this relationship influenced age, department, mother's sector, and father's sector.

Determine students' views on family engagement for learning (FEL).

In this specific objective, the student perspective allowed us to understand the level of family engagement for these students. It is important to highlight the design of differentiated programs according to the chronological developmental stage. Furthermore, according to the results of this study, families displaced by violence break or lose their family ties, which significantly contributes to an additional challenge for their learning performance.

Describe student appreciation of peer support (PSS) for learning.

In this objective addressed throughout the study, it was evident that greater efforts are needed in the relationships established with participating students, as the results revealed a significant limitation in terms of collaborative work among students, affecting both the MEF and MER models equally. Expanding and more explicitly focusing on the implementation of educational projects that allow for the exchange of ideas would contribute to increasing peer relationships and, therefore, their impact on learning.

Identify the future aspirations and goals (FAG) of secondary school students

This specific objective was the most representative, specifically with respect to gender, age, institution, grade, father's sector, and mother's field of study, as studied in the discussion of this thesis. Therefore, it is important to emphasize the treatment of the future aspirations of secondary school students in public schools in Cali. Specifically, it was observed that the two student models did not influence their future aspirations and goals, which means that this should be reinforced with specific work by schools.

Determine the elements that influence the control and relevance of schoolwork (CWW).

Students demonstrated a high level of autonomy and ability to influence their own learning and their importance in schoolwork. However, the work that still needs to be done with older students due to their greater participation in gangs was highlighted. Furthermore, it is worth highlighting the impact of the maternal and paternal sectors, as we observed the influence of mothers who work in their own businesses or are self-employed, as they emphasized their commitment to overseeing schoolwork.

Explaining extrinsic motivation in secondary school students in Cali (ME)

Finally, the last of the specific objectives focused specifically on students' external motivation. What was observed in the study was its relevance based on gender and the academic year in which they were enrolled. Regarding gender, boys emphasized their external motivation more. Regarding the type of educational model, it should be noted that MEFs require a higher extrinsic motivation than MERs.

### 8.5 Limitations

The fact that most schools in Cali do not implement restorative practices programs or strategies becomes an obstacle when collecting data on the research topic. It's also worth mentioning that only five schools freely decided to participate out of a total of eleven, without providing a clear explanation. Some institutions stated that they felt exploited by certain researchers, who visit the schools, collect data, make promises, and never return. This makes it difficult for researchers to access the schools, or in some cases, even closes the door to future research. It also demonstrates the lack of collaboration and interest from schools in this type of study, as they are necessary, relevant, and very important, providing information that cannot be obtained otherwise.

On the other hand, access to the groups is through the authorization of the researchers.

Teachers (group leaders), who, in some cases, were reluctant, probably due to the aforementioned reasons. Other reasons could be because the issue of school coexistence is considered a sensitive issue, or they experience a certain fear of being in a context of armed conflict. Teachers lacked clarity regarding this aspect. All of this hampered the process of administering the instrument and collecting data. However, it is worth noting that among the institutions, teachers, MER students, MEF students, and their families (guardians) were all very receptive and cooperative, managing to collect 100% of the questionnaires.

One of the limitations in the research and methodological field, both internationally and in the specific case of Colombia, is that the studies tend to be qualitative, and very few are mixed or quantitative. Another characteristic is their approach, which only describes practices but does not analyze them or measure their impact. Similarly, most studies are theoretical rather than practical. There are very few case studies.

In addition to the typical limitations of the quantitative method, there was the short timeframe, which, due to the phenomenon analyzed in the context of armed conflict, was very short. These phenomena are highly variable. It would be interesting to conduct longitudinal monitoring to understand their long-term effects.

### 8.6 Future Proposals and Repercussions on Practice

Identifying the strengths and weaknesses of restorative practices through student engagement allows for corrective measures and seeking to increase engagement at the level of students, teachers, schools, families, and the school system in the future. To this end, it was decided to divide the proposals into seven levels, which are considered to capture the most significant

findings and provide structure to the proposal: starting with the students, followed by teachers, schools, families, public education policies, the research field, and finally with the community and peacebuilding.

#### Level 1: Students

This study provided firsthand insight into the real needs of the direct users of Cali's education system: the students. Their strengths and weaknesses. This is one of the reasons why we consider this research valuable. We also believe that this is where the implementation of school coexistence programs for these needs should begin, particularly in adverse contexts and especially supported by the different strategies of school restorative practices. Thus, we propose the design of strategies, preferably restorative meetings differentiated according to the students' age ranges, with an emphasis on peer support for MEF and MER students.

Another proposal is the participation of students as transformative agents by formulating proposals for modifications to school regulations based on any of the following restorative strategies: circles, structured dialogue, school mediation, or conferences, all of which require prior training. All of this would represent only a starting point for linking educational peer work and adopting this approach. The most important thing is the achievement of student teamwork. Another objective could be for students to view restorative practices in schools as a tool to prevent harmful behaviors in society, with the idea of hoping for and building a better future—a future with security, trust, responsibility, and well-being for all parties involved in the educational process at school.

This study should ensure that restorative practices applied to student coexistence are not merely an institutional process currently developed within the framework of peace and citizenship education or a task solely for the school through the Chair of Peace and Citizenship Education, which unfortunately have remained eminently theoretical and conceptual, neglecting their applicability and contextualization in the general school life of students and other educational and social stakeholders.

Furthermore, one of the most frequent findings was the low engagement of older students in different school activities. In this case, it is proposed to explore practices more realistic to the needs of the context affected by the armed conflict, which would imply working more deeply on restorative practices with these students. According to the peer support for learning (APA) subfactor, which did not obtain significant values in any of the 13 variables studied,

This can be explained by several reasons:

1. Communities experiencing armed conflict are deeply polarized and are influenced by hate speech, which is ultimately reflected in everyday life in the classroom.
2. Despite belonging to the same grade, students are divided into subgroups, such as sports rivalries, which contribute to this context of armed conflict, as it is experienced aggressively. For

example, those who are fans of Deportivo Cali or América de Cali, or those who belong to one club or another.

3. Another phenomenon is that invisible borders exist in their neighborhoods, which are transferred to the classroom. This is a very violent and effective way of marking territory and impedes the implementation of effective restorative practices for older students.

4. In the case of the MEF (Ministry of Education and Training), in the Caminar classrooms, a very heterogeneous variability in age ranges can be found, which leads to difficulties in working together, because their interests differ very explicitly. 5. The fact that some students use psychoactive substances does not help establish strong collaborative bonds between them.

For all these reasons, we should promote peer-to-peer work through restorative practices in schools, such as restorative peer work, emphasizing the work done by teachers, which will be addressed in the next level.

#### Level 2: Teachers

While it is true that all educational stakeholders—students, teachers, school administrators, and parents—have a great commitment and responsibility to the integration of restorative practices in schools within the institutional setting, it is especially important to emphasize the crucial role of educators as guides and mediators in situations that violate school coexistence and human rights, as established in Article 21 of Law 1620 of 2013. This requires ongoing teacher training in this role, which transcends or goes beyond the simple responsibilities, commitments, and functions embedded in the teaching and learning processes of a specific area, to promote holistic human development.

Furthermore, it is suggested that the research continue, but in this case, measuring teachers to determine the positive or negative impact on their commitment to using restorative practices in schools. As we mentioned earlier, restorative practices seem somewhat childish at the student level, and for this reason, they may not have a significant impact on them. Therefore, this study leads us to believe that teachers lack pedagogical training in these mechanisms.

Furthermore, without ignoring the fact that one of the effects reported by teachers working in the context affected by the internal armed conflict was their fear of working in these environments. A reflection of this situation could be the fact that in 2024, five teachers were killed in violent acts by illegal armed groups or criminal gangs in the Caribbean region alone, according to data from the Colombian Federation of Educators (FECODE). This situation coincides with other phenomena such as threats (including death threats from some students or guardians toward teachers), extortion, displacement, and even forced disappearances, in departments such as Antioquia, Santander, Valle del Cauca, Cesar, Magdalena, Córdoba, Arauca, Norte de Santander, Nariño, Caldas, and Risaralda, as reported by the Truth Commission.

This is reflected in situations such as the high rate (62%) of teachers with mental health-related illnesses, accumulated stress, and/or burnout. These illnesses can later lead to other pathologies, according to figures from the National Fund for Teachers' Social Benefits (FOMAG), or in the high demand for transfer requests, or in the case of teachers refusing to take certain vacancies in certain schools. This is even reflected in the fact that some teachers are temporarily working in the administrative area at the District Secretariat of Education while they are relocated due to the aforementioned situations, according to data from the SED. All of this affects teachers' performance and commitment to the teaching-learning process. Furthermore, it demonstrates that some schools in Cali are currently unsafe for teachers. This suggests that work is needed on various aspects of teacher well-being, such as school safety inside and outside of schools, mental health, and restoring teachers' trust in schools. Supported by strategies such as restorative circles for teachers,

so that schools become a territory of peace.

Likewise, teachers should propose a restructuring of public policy on school coexistence and the regulatory framework regarding national, local, and institutional protocols to provide teachers with tools for managing conflicts and building social fabric, especially in adverse contexts. Training future teachers in conflict resolution mechanisms, including restorative practices, should be provided.

Finally, the teachers' union should ensure the protection of the health of teachers who are part of the teaching profession, as this is not only a matter of social justice, but an essential condition for ensuring the health of teachers and, consequently, the quality of education in Cali and Colombia.

Therefore, these initiatives must be accompanied by actions within schools, which is the next level.

### Level 3: Schools

Schools, both participating and non-participating in the study, should keep detailed records of the implementation of school coexistence strategies and their results, as this information would be useful for making decisions at different levels of work with students. It would also serve as an indicator of the level of schools in this category and could also influence decisions regarding public policy on school coexistence.

On the other hand, schools should use restorative practices not only as a tool that allows them to alternatively manage youth's inappropriate and violent behaviors in school, but also as a way to promote prosocial behaviors through the development of social and emotional skills with the goal of building a better community. It has been observed that in recent years, the use of restorative practices in schools has grown rapidly. This fosters a better understanding of the theory and research, allowing us to further understand the practice of using this restorative system in schools and generate broader scientific knowledge.

To this end, in this thesis, we analyze what restorative practices can contribute to community building. Schools were specifically chosen because they allow students to develop the skills necessary to build and maintain the social fabric that unites a society. This is something evident in this study.

Understanding that schools are a form of initial community that allows for the reconstruction of concepts, and taking this principle into account, they could open up space for the configuration of new concepts of coexistence, justice, and forgiveness. This approach is not only a response to school conflicts, but also a preventative approach that aims to build the social fabric and the relationships that form within schools and strengthen them appropriately, as this study demonstrates.

According to this, schools should characterize school regulations based on restorative practices in schools, to highlight the management of school coexistence, the conflicts that arise, and the process viewed from the perspective of cognitive and psychological factors. Likewise, institutions should articulate, as mandatory, current regulations and public policies on school coexistence. They also have the responsibility, mission, commitment, and duty to inform the entire educational community. This is because the school, as a space for socialization, education, and preparation of individuals for life, is not immune to the dynamics and processes present in the general social environment. This is especially true within the framework of a society severely impacted by violence, armed conflict, and human rights violations, among other aspects, which require substantial changes or transformations in various aspects, including the way we think, relate to others, and understand others—a process in which schools play a key role.

Furthermore, educational institutions, as the primary and directly responsible parties in the process of managing and promoting school coexistence, due to the specific context in which it is situated, require or require joint, coordinated, and ongoing work with the family environment to effectively achieve this goal. The above could also serve to prevent schools, even private schools, from receiving any type of sanction, as happened to the Colombo Británico school in 2025, which was financially and criminally sanctioned for failing to keep records of due process in a student case.

Finally, the institution's gaps in addressing fundamental issues such as justice, peace, and democracy are evident, revealing a significant gap between developed pedagogical practice and theory, between what is and what should be. This raises concerns about the long, arduous, and complex path that schools are just beginning to take to seek and achieve critical, reflective, analytical, participatory, and, above all, much more pedagogical, didactic, proactive, and constructive management of coexistence and conflict.

The capitalization of these proposals must be accompanied by the work of the family group, which is the next level.

#### Level 4: Family

This section proposes the design of restorative programs supported by family group conferences. Although this strategy originated in the criminal justice field, various studies have demonstrated its effectiveness in the social field. Therefore, we suggest applying it differently according to the student's educational modality (MER or MEF), since each modality internally presents different needs that may be addressed.

These include physical factors, such as students living in homes or foundations managed by the Colombian Institute of Family Welfare (ICBF); psychological factors, such as students who use psychoactive substances or belong to gangs; social factors, in which we find conflictive and aggressive students; and finally, cognitive factors. Here, we refer specifically to students who are absent from school and ultimately drop out. Of course, emphasis could be placed on family support for MEF students, seeking to improve the relationship; and on intrinsic motivation in the case of MER students, so that the family becomes a reason for their own motivation.

To this end, in the subfactor of family support for learning, although it was significant, hence its importance in student engagement, the variables did not represent as much significance as we expected. Therefore, more family variables should be addressed, such as parental involvement in school, their educational background, and their family ties, which would allow for a better characterization of this group. All of this with the aim of increasing the relationship between family and education.

This is because, before becoming students, individuals were an integral part of a primary socialization space such as the family, where behaviors, attitudes, relationships, actions, and perspectives regarding themselves, their surroundings, and their own reality are based. This directly impacts the profile and specific characteristics assumed by individuals when they enter their secondary socialization process in the school setting. Based on this, their behavior, attitudes, and forms of relationship and interaction with their peers can foster spaces, practices, and experiences for appropriate or peaceful coexistence and constructive conflict resolution; or, conversely, contribute to the undermining of school coexistence and the increase in conflicts addressed from a destructive or harmful perspective for those involved. The above could be a bridge for families to see restorative practices as a resource for resolving family conflicts. We would clarify that this is not the case in all cases. Rather, it is in those that seek to improve relationships or even build them through dialogue and active listening.

## Level 5: Educational Policy and School Regulations

It is essential to highlight how these results can influence public educational policies or school practices in contexts of armed conflict, for example, in updating legislation regarding school coexistence and modifying school regulations, providing clear guidelines for schools to develop rules according to their social contexts.

On the other hand, schools could use this information to begin implementing school coexistence plans in their institutions, drawing on the experiences of other schools and creating a network among them to work toward coexistence, where special issues or specific situations that affect coexistence in Cali's schools could be addressed.

Although the Colombian Ministry of National Education created the National School Coexistence System, it is conspicuous by its absence. This is what happened with the Municipal School Coexistence Committee (COMCE), which was reactivated in 2025 when this study was being completed, after several years of inactivity, through the "Learning to Live Together" project of the Cali District Education Secretariat. This leaves schools, families, teachers, and especially students to their fate in school settings suffering the effects of the armed conflict.

Restorative practices should be a complementary tool for school coexistence, functioning not only for criminal behavior but also for fulfilling various roles in school coexistence and justice systems. Restorative practices should not seek to replace the law, but rather recognize and support its functions. Restorative practices can also be useful in conflicts that arise in different communities. An example of this could be schools supported by their restorative approach, which can contribute to better relations within educational institutions. Restorative practices applied in business environments could be an example of this.

At this point, we could leverage restorative mechanisms as a way to innovate or contribute to school coexistence systems that allow us to understand, analyze, and gain a different perspective on training in school coexistence, leading us to reconsider the principles of school justice embodied in school coexistence manuals.

Therefore, analyzing the process of modifying school regulations from a restorative justice perspective and within the context of peacebuilding would represent an enriching and meaningful experience for all members of the educational community (students, faculty, school administrators, and parents). This is because, on the one hand, it provides a participatory space for dialogue and respectful exchange of ideas and approaches, promoting a comprehensive approach to managing coexistence, discipline, and conflict in the school setting.

On the other hand, it would be a key starting point for schools to begin the long, arduous, complex, but necessary and pertinent path toward more appropriate and educationally, pedagogically, and didactic management of the set of relationships and interactions between the different educational actors and the various situations that these relationships and interactions pose as challenges to

school coexistence. Likewise, we should reflect on the approaches concerning restorative practices contemplated in Law 1620 of 2013, which relate to the recognition of the rights of children and adolescents, individual self-regulation, the fostering, guaranteeing, and promoting healthy coexistence, mechanisms and procedures for preventing and mitigating school violence, democratic participation, process evaluation, the establishment of care routes or protocols, and the creation of spaces for conciliation.

On the other hand, we should rethink that the management of school coexistence and the appropriate handling of conflicts is a complex, systematic, and coordinated process that requires great commitment, responsibility, participation, acceptance of change, and constant openness to learning, due to the implications and representations of the transition from a traditional approach to managing coexistence and school conflicts to one with which members of the educational community are only just becoming familiar. Finally, according to this study and the sample, the MEF and MER modalities do not show significance, so this division does not significantly impact restorative practices in schools. Educational policies should reconsider educational models and focus on aspects such as age, grade, or other approaches.

#### Level 6: Research

At this level, we propose the development of studies and research in other institutional contexts in the public sector, such as teachers or universities, as well as in the private sector, to identify and characterize the redirection of school coexistence management based on restorative practices.

All of this represents an opportunity to broaden perspectives and considerations on the topic of school coexistence. In this sense, the implementation of work focused on aspects such as inter-institutional comparative analyses (between educational institutions in the same sector: public or private) and intersectoral analyses (between educational institutions from different sectors).

As well as the main effects or impacts generated in this regard; They constitute a valuable and significant exercise, given the results, findings, and conclusions derived from them, which allow us to understand, from different global and comprehensive perspectives, the implications, connotations, difficulties, possibilities, and challenges posed by the adoption of restorative practices in schools within the framework of Cali's educational institutions.

It should also be noted that during the documentary search conducted in various sources such as Google Scholar, Scopus, Web of Science, SCIELO, ProQuest, and Journal Citation Reports, the majority of works found in the field of restorative practices in schools were qualitative, both in English and Spanish. This indicates that more emphasis should be placed on a quantitative or mixed research approach.

Along these same lines, the studies should include an analysis of the results, as they remain within the merely descriptive scope. This would benefit the field of research by encouraging other

researchers to use restorative practices with greater confidence. It's worth noting that this research is being conducted in a context of armed conflict. It would be interesting to implement restorative practices studies in more specific sectors of education, such as monitoring academic results or improving the work environment for teachers. This would lead to an examination of other fields.

This would also encourage us to move beyond the purely theoretical framework of restorative practices research, as mentioned before, and shift our focus to practical and applied approaches. This would explore models other than case studies and help close research gaps.

ties in the scientific community. In this way, we would seek to enrich the research with different perspectives, which we consider relevant to the development of this proposal.

#### Level 7: The Community and Peacebuilding

After having explored the dimensions where we believe this study would have the greatest impact, we wanted to conclude with a dimension that is considered relevant to the research. Because ultimately, all the actions proposed in this work will lead to this dimension, and that is where they should be made visible: the community. Because students, teachers, schools, and families constitute a significant part of it, we should consider the community.

Taking into account that this community experienced an armed conflict that left deep scars, as we have explained throughout this study, we should look to the future, considering the reconstruction of peace in the country. Therefore, we reflected on three ideas that could be applied in this community, such as:

1. Work should be done to change hate speech, as it causes tension and stigmatizes certain groups in society. For example, the following phrases publicly used by members of the educational community or national politicians: "All MEF students are criminals," "All teachers are guerrillas," "Public schools are indoctrination centers." These phrases are a form of violence that only generates social rejection, aggression, and divides the community. This could be addressed through strategies such as restorative community impact statements. Failure to take these corrective measures will lead to the division of society, as we will see in the following section.
2. The community could be depolarized, as this causes an increase in mistrust between people, weakening relationships and democratic institutions and leading to high levels of conflict in coexistence. An example of this was the country's polarization regarding whether or not to support the peace agreements, known as the 2016 peace plebiscite. This is key in a society with such marked social gaps as Colombia. Because it hinders dialogue and social consensus, which are so necessary in communities that have experienced so much violence. We suggest addressing this issue through restorative community-building circles. For all of this to be consolidated, it is necessary to reflect on basic aspects in any community affected by war, as we will see below.

3. This study should allow for reflection on the role played by elements such as justice and the justice system in addressing the real needs of the community. Currently, they do not always generate trust, security, or equity, which are essential for building social fabric, especially in a society in transition from a post-conflict like Colombia's. A very high percentage (90%) of the community views the justice system as decontextualized, outdated, inefficient, and, above all, at risk of perpetuating impunity. Failure to take corrective action could lead to greater distrust, social fragmentation, and the weakening of social processes, whether they be peace or school coexistence. Therefore, this reflection should promote the active promotion of human rights, civic competencies, and violence prevention, thereby strengthening collective participation and comprehensive care for victims, all of which is compatible with the restorative practices mentioned above.

For all of the above, our commitment is also to the community and institutions. Therefore, we committed to providing schools with a report on the results of this study, given that this was one of the limitations they expressed. This study contributes to building a more peaceful and resilient society in the face of conflict.

## REFERENCIAS

- Albertí C., M., & Boqué T, M. C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de mediación*, 8(1), 36-49.
- Alfonso, M., Bos, M., Duarte, J. & Rondón, C., (2012). Panorama general de la educación en América latina y el caribe. In: M. Cabrol & M. Székely (Eds.) *Educación para la transformación* (33-67). Banco Interamericano de desarrollo. <https://doi.org/10.18356/23ff8512-es>
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of Its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *Canadian Center of Science and Education*, 9(12), 1-12. DOI:[10.5539/ies.v9n12p41](https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41)
- Amésquita-Vera, J. (2024). Prácticas docentes y el comportamiento prosocial de los niños y adolescentes: scoping review. *Desde el Sur*, 16(4), 1-24. DOI: 10.21142/DES-1604-2024-0065
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arango, R. (2013). Solidaridad, democracia y derechos. *Revista de Estudios sociales*, 1(46), 43-53 <https://doi.org/10.7440/res46.2013.05>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of school health*, 79(9), 408-415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Ascorra, A., Cárdenas, A., & Álvarez-Figueroa, H. (2020). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, 20(3), 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31700>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada. Retrieved March 15, 2025 from

<https://citeserx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=24cdc0edaa20a5ee2bcf18dc273689f47b6f6169>

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.

Awang-Hashim, R., Kaur, A. & Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factor son school engagement among early adolescents. *Journal of adolescents*, 45, 214-224. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.001>

Bácares Jara, C. (2020). Notas para una memoria histórica sobre las infancias producidas por el conflicto armado en Colombia. *Aletheia* 11(21), Artículo e073. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12536/pr.12536.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12536/pr.12536.pdf)

Bae, C. L., & DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 74, 101753. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753>

Bailey, R., Stickle, L. F., Brion-Meisels, G., & Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 101(5), 53-58. <https://doi.org/10.1177/0031721719827549>

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2016). *Avances y desafíos en educación en América Latina y el Caribe*. <https://doi.org/10.18235/0003050>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Fwangman.

Barkley, E. F., & Major, C. H. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uab/reader.action?docID=6173675&ppg=1>

Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87-105. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002>

Bentaouet, R. & Székely, M. (2015). Patterns consequences, and possible causes of dropout in upper secondary education in Mexico. *Education Research International*, 121-12. <https://doi.org/10.1155/2015/676472>

Bernal, O., Garcia-Betancourt, T., León-Giraldo, S., et al. (2024). Impact of the armed conflict in Colombia: Consequences in the health system, response and challenges. *Conflict and Health*, 18(4), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13031-023-00561-6>

Bloom, B. S. (2005). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.

Bolaños, D., y Stuart, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n5/2218-3620-rus-11-05-140.pdf>

Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: impact on student's well-being. *Indian Journal of health and wellbeing*, 861-862. <https://www.ij-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/120081>

Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualizations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78, 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>

Bowden, J. L. H., Tickle, L., & Naumann, K. (2019). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207–1224. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>

Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Edición renovada. Ediciones Morata.

Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511804618>

Braithwaite, J. (2021). Street-Level Meta-Strategies: Evidence on Restorative Justice and Responsive Regulation. *Annual Review of Law and Social Science*, 17(1), 205-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-111720-013149>

Britto, D. (2010). *La Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia en Colombia*. Loja: Universidad Técnica particular de Loja.

Bryan, V.C., Shdaimah, C., Sander, R.L. & Cornelius, L.J. (2013). School as haven: transforming school environments into welcoming learning communities. *Children and youth services review*, 35(5), 848-855. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.02.001>

Bulla, D., Merchán, J. C., & Henao, L. C. (2009). *Transformación no violenta de conflictos sociales en Colombia: Claves de lectura, paradigma de acción y retos estratégicos del Cinep/PPP*. CINEP/PPP.

Buntins, K., Kerres, M., & Heinemann, A. (2021). A scoping review of research instruments for measuring student engagement: In need for convergence. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100099. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100099>

Burr, V., Dick, P. (2017). Social Constructionism. In: Gough, B. (eds) The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology. *Palgrave Macmillan*, London. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-51018-1\\_4](https://doi.org/10.1057/978-1-137-51018-1_4)

Busso, M., Bassi, M & Muñoz, J.S. (2013). Is the glass half empty of half full? School enrollment, graduation and dropout rates in Latin American. Working Paper, N. IDB-WP-462. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2367706>

Campos, L. V., Schmitt, J. C., & Justi, F. R. dos R. (2020). Una visión general de la participación escolar: una revisión sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 221–246. <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>

Capra, P. (2018) (Comunicación personal, 25 de noviembre). *¿Qué son los acuerdos escolares de convivencia?, equipo de convivencia escolar*. Escuelas de Córdoba, Argentina.

Carvajal, A., Muñoz, P. M., Palencia Ramos, E. A., & Barrera Ávila, J. D. (2022). La justicia restaurativa en el estado social de derecho en Colombia. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 6(11), 1-18. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/211>

Carvalho, N. A. de, & Veiga, F. H. (2023). Studies on student engagement in adolescence: A scoping review. *Psicología*, 37(2), 62–79. <https://doi.org/10.17575/psicologia.1869>

Ceballos, C. (2018). *La asimilación de las prácticas restaurativas por parte de la comunidad educativa y su inserción en el manual de convivencia: el caso de la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla* (tesis de maestría). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6231?show=full>

Cerdas A., E. (2024). El rol de adolescentes en la construcción de la paz: Visibilizando sus voces. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13), 143-247. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.247>

Chancusig, L. H. C. (2023). La motivación como beneficio en las clases de educación física: una revisión sistemática. *MENTOR. revista de investigación educativa y deportiva*, 2(5), 265-280. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.5956>

Charney, R. S. (1992). *Teaching children to care: Management in the responsive classroom*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Chaux, E., Vargas, E., Ibarra, C. & Minski, M. (2013). *Procedimiento básico para los establecimientos educativos*. Documento final de la consultoría para la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 de 2013. Documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnerships* (pp. 362-379). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876046>

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science, (1), 840. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Cillessen, A. H., & van den Berg, Y. H. (2012). Popularity and school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 135–164). IAP Information. <https://psycnet.apa.org/record/2012-17377-005>

COMCE (2015, 2017,2022). *Hacia la transversalización de los enfoques de los derechos, género, diferencial y restaurativo, Acuerdos para la convivencia escolar: diálogo, pluralidad y equidad – Serie Educación para la paz y los derechos*. Secretaría de Educación de Cali. <https://www.cali.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=visorpdf&id=67304&pdf=1>

Condette, S. (2020). The Contribution of Peer Mediation to the Implementation of Human Rights Education. In: Zajda, J. (eds) *Human Rights Education Globally. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, vol 22. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1913-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1913-9_8)

Connell, J. P. y Wellborn, J. G., (1991). Competencia, autonomía y relación: un análisis motivacional de los procesos del sistema del yo. En MR Gunnar y LA Sroufe (Eds.), *Procesos del yo y desarrollo* (Vol. 23, págs. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://psycnet.apa.org/record/1991-97029-002>

Consejo Noruego para los refugiados (CNR, 2023). *Informe sobre sobre las escuelas Seguras*.

*Convención sobre los Derechos del Niño*. (1989). (Resolución 44/25). Naciones Unidas, Serie de Tratados, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Noveduc libros.

Corredor-García, M. S., & Bailey-Moreno, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127–141. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>

Cortes Muñoz, E., Orduz Gualdrón, F. S., García, S. J., & Lizcano Sandoval, L. V. (2022). Experiencias restaurativas en jóvenes infractores un análisis narrativo del diálogo víctima-ofensor. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 5(9). Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/167>

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2019). *The restorative practices handbook: For teachers, disciplinarians and administrators*. International Institute for Restorative Practices. <https://www.scribd.com/document/360093777/01-Manual-de-Practicas-Restaurativas>

Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477. <https://doi.org/10.1177/016146819809900301>

Cuevas, K., Álvarez, B., Cortés, E., Passi, F. y Apablaza, F. (2021). ¿Cómo se construye la convivencia escolar en la educación Montessori? Estudio de caso de una escuela Montessori de Valparaíso, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 299-317. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v47n2/0718-0705-estped-47-02-299.pdf>

Darling-Hammond, S. (2022). Evaluating the effects of school-based restorative practices [Doctoral dissertation, University of California, Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/631028b4>

*Declaración de los Derechos del Niño* (1959). (Resolución 1386 (XIV)). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/195831?ln=es>

*Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). Resolución 217 A (III)). Asamblea General de las Naciones Unidas.

Deming, D. J., (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market, *The Quarterly Journal of Economics*, 132, 1593–1640, <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>

Denton, D. (1998). *Horizontal Management: Beyond total customer satisfaction*. Lexington books. Lanham, MD: Rowman and Littlefield

Dhaliwal, T. K., Daramola, E. J., Alonso, J. D., & Marsh, J. A. (2021). Educators' Beliefs and Perceptions of Implementing Restorative Practices. *Education and Urban Society*, 55(1), 88-118. <https://doi.org/10.1177/00131245211048439>

Dietrich, J., Dick, K., & Wandel, M. (2020). Innovations in education: Bridging the gap between theory and practice. *Educational Innovations*, 32(4), 1236-1250.

Domingo de la Fuente, V. (2022). Justicia restaurativa y justicia retributiva: bases para un enfoque restaurativo en el derecho penal y penitenciario contemporáneo.

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>

Drumbl, M. & Barrett (2019). *Introduction to the research handbook on child soldiers*. <https://doi.org/10.4337/9781788114486.00008>

Dueñas Roque, D. M. (2022). Justicia en los estados de América del sur. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review Revista Internacional De Humanidades*, 11(Monográfico), 1-23. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4289>

Durón-Ramos, M.F. & García-Vázquez, F.I. (2018). Orientation to happiness as a predictor of university student's engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7, 294-298. DOI: 10.11591/ijere.v7.i4, 294-298

Durón-Ramos, M.F., Mojica-Gómez, PA, Villamizar-Gómez, K., & Chacón-Andrade, E.R. (2020). Impact of positive personal traits on university student engagement in Mexico, Colombia and El Salvador. *Frontiers in Education* 5, 12, <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00012>

Eccles, J. (2009). Who Am I and what Am I going to do with my life? personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>

Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>

Esquivel Marín, C. G. (2018). Restorative practices on peace space in schools. *Pensamiento Americano*, 11(20) 213-226. <https://doi.org/10.21803/pensam.v11i20.25>

Estado de los derechos de los desplazados antes de la prórroga de la ley de víctimas: Comisión de seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado. CODHES (2022). *Codhes*, 19, 1-297. <https://codhes.org/>

Extremera, N., and Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 15, 117-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001>

Falla Castellanos, Y. (2020). *Políticas públicas distritales para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento forzado en Bogotá DC* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). <https://doi.org/10.35537/10915/130270>

Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>

Fernández Romo, L.O. (2024). Incidencia de la Zona del Desarrollo Próximo en el Desarrollo de Competencias Científicas en Estudiantes de Básica Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(6), 7205-7225. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9257](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9257)

Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21-36.

Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

Filmus, D. (2003). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina*. FILMUS, Unesco.

Finn, J.D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.

Fiszbein, A., Oviedo, M., & Stanton, S. (2018). *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. Caracas: CAF. Retrieved from <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1345>

Fortin, L., Lessard, A., & Marcotte, D., (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 5530-5538. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.902

Foster, S. & Ambrose, K., (2023). *Facilitating and assessing student engagement in the classroom*. Center for Teaching and Learning. University of Colorado Boulder.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión*. Siglo XXI ed., Vol. 1

Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>

Fredricks, J.A., Blumfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109, <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fredricks, J.A., McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A Comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37)

Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*. Academic Press.

Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/bf03340899>

Galeano, E. (2019). *Otras miradas, el mismo lugar. Justicia y memoria*. Editorial Universidad pedagógica Nacional. Alcaldía de Bogotá.

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (Documento de trabajo nº 14). Gernika Gogoratuz.

Garay., L. (2021). *Estado de los derechos de los desplazados antes de la prórroga de la ley de víctimas: Comisión de seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado*. 19, 1-297. [https://issuu.com/codhes/docs/3082\\_20221205\\_wb](https://issuu.com/codhes/docs/3082_20221205_wb)

García Durán, M. (Ed.). (2009). *De la insurgencia a la democracia. Estudios de caso*. Bogotá: CINEP. [https://berghof-foundation.org/files/publications/LIBRO\\_CINEP.pdf](https://berghof-foundation.org/files/publications/LIBRO_CINEP.pdf)

García, M. D. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*, (60), 1-7. Recuperado de [http://www.afapna.com/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_septiembre\\_0.pdf](http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_0.pdf)

García, R., Vargas, D. E. y Vega, N. C. (2013). Bases para la aplicación de una justicia restaurativa en el contexto escolar. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 1(1), 89-98.

Gibbs, B.G., Heaton, T.B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: a life course perspective. *International Journal of Educational Development*, 36, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.11.005>

Gómez-Restrepo, C., Padilla, A., & Rincón, C.J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: encuesta nacional de salud mental Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.003>

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista ISLAS*, 45(138), 125-135.

Granada S., G. L., & Pauccar C., A. H. (2024). *Disciplina positiva como estrategia para el desarrollo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de 5 años de la I.E. Inicial N°89* Mariscal Gamarra-Cusco, 2023-2024. [https://repositorio.eesppsantatarosacusco.edu.pe/bitstream/handle/EESPPSR/479/IT\\_FID\\_Granada.Gloria\\_Pauccar.Antonia\\_Ed\\_Inicial\\_2024.pdf?sequence=3](https://repositorio.eesppsantatarosacusco.edu.pe/bitstream/handle/EESPPSR/479/IT_FID_Granada.Gloria_Pauccar.Antonia_Ed_Inicial_2024.pdf?sequence=3)

Grasa, R. (2019). La construcción de la paz: del debate académico sobre el concepto a la aplicación como políticas públicas post-acuerdo en Colombia en el horizonte 2030. *Análisis Jurídico - Político*, 1(1), 13-46. <https://doi.org/10.22490/26655489.3166>

Grasa, R. y Mateos, O. (2014). *Guía para trabajar en la construcción de la paz. Qué es y qué supone la construcción de la paz*. Bogotá: Cámara de Comercio de Bogotá e Instituto Catalán Internacional para la Paz. <https://doi.org/10.51247/st.v7i3.468>

Grinnell, Richard M. Jr. and Unrau, Y. (2005) *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. All Books and Monographs by WMU Authors. 306. <https://scholarworks.wmich.edu/books/306>

*Guía metodológica para la implementación del programa de justicia juvenil restaurativa*. (2018). Organización Internacional para las Migraciones. Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia, (1st ed., Vol. 1). Procesos Digitales S.A.S

Guía pedagógica para la convivencia escolar (Guía N.º 49). (2013). Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Gutiérrez, M., Tomás, J.M, Barrica, J.M, & Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 36(1), 21-37. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>

Han, B. C. (2016). *Topología de la violencia*. Alemania: Bookwire GmbH. ed. Barcelona: Herder Editorial.

Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488–507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología del Investigación* (6º edición). México D.F: Mc Graw Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, T. C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana. *ProQuest Ebook Central*, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uab/detail.action?docID=5485814>.

Hennig, C. Pineda Báez, C.Z. & Vargas Sánchez, A D. (2019). School engagement for avoiding dropout in middle school education. *International Education Studies*, 12(5), 1-14. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n5p35>

Henrich, J., Heine, S.J., & Norenzayan, A., (2010). Most people are not WEIRD. *Nature*, 466(7302), 29-39. <https://doi.org/10.1038/466029a>

Hidalgo, L. L. (2019) (comunicación personal, 21 de febrero), *¿Qué son los protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos y las acciones correctivas? Escuelas de Colón*, Costa Rica.

Hikal, W. S. (2009). Criminology: A global perspective. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (2), 10.

Hobson, J., Twyman-Ghoshal, A., Banwell-Moore, R., & Ash, D. P. (2022). Restorative Justice, Youth Violence, and Policing: A Review of the Evidence. *Laws*, 11(4), 62. <https://doi.org/10.3390/laws11040062>

Huta, V., and Waterman, A.S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of happiness studies*, 15, 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>

Iglesias, E. D., & Medina, E. (2022). Conflictividad en el seno familiar: Estudio de caso desde la percepción de la juventud mexicana. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 5(8), 1-30. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/171>

*Informe de interés de inscripciones y matrículas de las instituciones educativas oficiales de Cali.* (2024). Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali (SED). <https://www.cali.gov.co/educacion/>

*Informe de la ONG Bulling sin fronteras* (2022). *Cifra alarmante: Colombia es el décimo país en el ranking de bullying escolar en el mundo.*

*Informe del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* (2016). Gobierno Colombiano y FARC - EP. Jurisdicción Especial para la Paz. <https://www.jep.gov.co/>. Recuperado octubre 29, 2021, de <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>

*Informe general de las instituciones educativas oficiales de Cali.* (2024). Alcaldía Distrital de Santiago de Cali. <https://www.cali.gov.co/>

Jiménez, J.R. (2017). *Manuales de convivencia y formación de la autonomía moral.* Tesis de Maestría en Filosofía. Universidad del Rosario, Bogotá. <https://doi.org/10.36737/9789585584938>

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8 (1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

Jones, J.M., Lee, L.H., Matlack, A., & Zigarelli, J. (2018). Using sisterhood networks to cultivate ethnic identity and enhance school engagement. *Psychology in the Schools*, 55 (1), 20-35. <https://doi.org/10.1002/pits.22087>

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>

Kent, J., Jones, D., Mundy, M.A. & Isaacson, C. (2017). Exploring contributing factors leading to the decision to drop out of school by Hispanic males. *Research in Higher Education Journal*, 32, 1-19.

Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2017). Developing students' social skills through restorative practices: A new framework called HEART. *Social Psychology of Education*, 21(1), 189-207. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9402-1>

Krauss, S.E., Kornbluh, M., & Zeldin, S., (2017). Community predictors of school engagement: the role of families and youth-adult partnership in Malaysia. *Children and Youth Services Review*. 73, 328-337. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.009>

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia. Barcelona. <https://elibro.net/es/lc/uab/titulos/176849>

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>

Lederach, J. P. & Appleby, R. S. (2010). Strategic Peacebuilding: an Overview. En: Philpott, D. & Power, G. F. (Eds.). *Strategies of Peace. Transforming Conflict in a Violent World* (pp. 35-52). Oxford: England: Oxford Scholarship Online.

Lederach, J.P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. Oxford Academic, 1-216., <https://doi.org/10.1093/0195174542.001.0001>

*Ley 1146 de 2007: Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente*. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 46.685, 10 de julio de 2007.

Lewis, A.D., Huebner, E.S., Malone, P.S., Valois, R.F., (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and adolescent*, 40, 249-262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>

Libbrecht, N., Lievens, F., Carette, and Coté, S. (2014). Emotional intelligence predicts success in medical school. *Emotion*, 14, 64-73. [10.1037/a0034392](https://doi.org/10.1037/a0034392)

Likert, R. (1976). Una técnica para medir actitudes. En G. F. Summers G. F. (Ed.). *Medición de actitudes* (182-193). México: Editorial Trillas.

Llusia, M. M. (2022). *Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador de la ESO en Cataluña*. Tesis doctoral. <http://hdl.handle.net/10803/674933>

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

López Velasquez, L. A. (Ed.), Rodriguez Quintero, R., Diaz Perez, I. L., Ordóñez Valverde, J., & Sanabria Ruiz, L. F. (2007). *Justicia Restaurativa: Un modelo alternativo para la transformación pacífica de los conflictos*. Sello Editorial Javeriano.

López, C. F. M., Castro, M. J. C., Ponluisa, B. A. P., Sangotuña, J. J. C., Campaña, M. J. A., & Poveda, N. W. O. (2023). Esfera familiar, escolar y social del TDAH: Una revisión teórica. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(1). DOI:<https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.27051>

Lustick, H. (2017). “Restorative Justice” or Restoring Order? Restorative School Discipline Practices in Urban Public Schools. *Urban Education*, 56(8), 1269-1296. <https://doi.org/10.1177/0042085917741725>

*Manual de convivencia escolar* (MCE). (2021). Institución Educativa Oficial General Francisco de Paula Santander. Comité Escolar de Convivencia. (2nd ed., Vol. 1). Cali. <https://ieofranciscodepaulasantander.edu.co/>

*Manual de implementación caminar en secundaria, estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en establecimientos educativos del sector rural.* (2010). Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1-144.

Manzueta, A. M. N. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 10(3). <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/295>

Maroco, J., Maroco, A.L., Campos, J.A.D.B. et al. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicología: Reflexão e Crítica*. 29, 21. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>

Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>

Martín-Antón, L. J., Molinero González, P., Carbonero Martín, M. Ángel, & Arteaga Cedeño, W. L. (2024). Distribución sociométrica en Educación Infantil: razones de aceptación y rechazo a los iguales. *Educación XX1*, 27(1), 323–352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36780>

Martínez, I., García, D., & López, M. (2024). Enhancing student engagement through collaborative learning environments. *Educational Psychology Review*, 29(1), 45-56. [10.1007/s10639-024-12710-2](https://doi.org/10.1007/s10639-024-12710-2)

Martínez-Fernández, J.R., y Vermunt, J.D. (2013). Un análisis transcultural de los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios españoles y latinoamericanos. *Estudios en Educación Superior*, 40 (2), 278–295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en la educación política* (10th ed.). Dolmen.

McCold, P. & Wachtel, T., (2003). En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa. *EForum*. 12, 2-4.

McCold, P., Wachtel, T., & Português, E. E. (2003). News & Announcements Subscribe to IIRP News, the IIRP's monthly newsletter. In Paper presented at the XIII World Congress of Criminology (Vol. 10, p. 15).

Mena, M. I., y Huneeus, M. R. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/1702>

Meriño Barboza, J. y Madariaga Jiménez, I. (2023). *Estrategias para la prevención y resolución de conflictos escolares*. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11323/9803>

Mesurado, B., Resett, S., Tezón, M., & Vanney, C. E. (2021). Do positive emotions make you more prosocial? Direct and indirect effects of an intervention program on prosociality in Colombian adolescents during social isolation due to COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 710037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.710037>

Miguel García, L. (2013). Metodología de la investigación social. Reis. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (142), 151-155.

Molina Peláez, S., (2017). ¿Qué busca el estado con una política pública? Dinámica de las políticas públicas y los valores entre las instituciones estatales. *Iusta*. 46, 63-84

Montaño, E. A. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Scientific*, 5(16), 62-81.

Montenegro, A. (2017). Understanding the concept of agentic engagement for learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117-128. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10472>

Morán, E., Sloan, S., Walsh, E. & Taylor., L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323>

Muñoz, F. y Molina, B. (Ed). (2009). *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Murillo, C. V. (2023). *Análisis de la implementación de los modelos educativos flexibles en Bojayá*, Pontificia universidad javeriana, Bogotá. <http://hdl.handle.net/10554/65581>

Nela, A. (2024). Psychological effects of armed Conflicts on Children. *The Global Psychotherapist*, Vol. 4, No. 1, pp. 132-138. DOI: [10.52982/lkj227](https://doi.org/10.52982/lkj227)

Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., & Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in psychology*, 10, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>

Nguyen, T.D., Cannata, M. & Miller, J. (2016). Understandin student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The journal of Educational research*, 111(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220359>

Olmedo Rodríguez, E. P., Berrú Torres, C. P., Escaleras Encarnación, V. E., Angamarca Guamán, A. G., Banegas Ullauri, R. H., Gaona Torres, R. F., & Parra Cleri, L. E. (2024). Innovación en métodos de enseñanza: estrategias y desafíos para el compromiso y motivación estudiantil. *Revista InveCom*, 4(2).<https://doi.org/10.5281/zenodo.10655843>

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 13-36.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780.

Orellana, I. (2021). *Prácticas restaurativas como promoción de la convivencia*. Universidad de Valladolid, 1-75. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49533>

Ortega Ruiz, R., & del Rey Alamillo, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances En Supervisión Educativa*, (2). recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

*Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966). (Resolución 2200 A (XXI)). Naciones Unidas, Serie de Tratados, Vol. 999, <https://digitallibrary.un.org/record/198606>

*Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966). (Resolución 2200 A (XXI)). Naciones Unidas, Serie de Tratados, Vol. 993,. <https://www.refworld.org/es/docid/4c0f50bc2.html>

Pallo, J. G. (2017). *Prevalencia de los problemas conductuales en niños y niñas de 6to y 7mo de básica de la escuela José María Velaz* (trabajo de grado). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13974/1/T-UCE-0007-PC030-2017.pdf>

Parker, C., & Bickmore, K. (2021). Complejidad en los círculos educativos de justicia restaurativa: poder y privilegio al expresar perspectivas sobre la salud, las identidades y las relaciones sexuales. *Journal of Moral Education*, 50(4), 471-493. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1832451>

Pascarella, E. T. & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. Vol 2. Jossey-Bass.

Patiño M., D. M., & Ruiz G., A. M. (2015). La justicia restaurativa: un modelo comunitarista de resolución de conflictos. *Revista de la facultad de derecho y ciencias políticas*, 45(122), 213-255.

Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., ... Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)00579-1)

Pedler, M., Hudson, S., & Yeigh, T. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(3), 48–62. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.270830255864389>

Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295. <http://dx.doi.org/10.1177/0011100009349272>

Peters, H., Zdravkovic, M., João Costa, M., Celenza, A., Ghias, K., Klamen, D., Mossop, L., Rieder, M., Devi Nadarajah, V., Wangsaturaka, D., Wohlin, M., & Weggemans, M. (2018). Twelve tips for enhancing student engagement. *Medical Teacher*, 41(6), 632-637. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2018.1459530>

- Piaget, J. (1977). *O julgamento Moral na criança*. Editora Mestre Jou.
- Pineda-Báez, C., Manzuoli, C. H., & Sánchez, A. V. (2019). Supporting student cognitive and agentic engagement: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 96, 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.005>
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002) Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad. Atención Primaria en la Red*, 9, 76-78
- Pleitez, M. A. (2021). La justicia restaurativa como estrategia disciplinaria en el Centro Escolar Urbanización Bella Vista en el Departamento de Santa Ana en El Salvador. *Revista Humanidades*, 1(2), 146-162.
- Pradana Sánchez, N. (2025). Metodología de motivación para el desarrollo académico y personal del alumnado del CFGS de Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos en centros privados de Madrid en el módulo de Animación 2D/3D.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2019). Institución Educativa Oficial General Francisco de Paula Santander, Consejo Directivo y Académico. Cali. <https://ieofranciscodepaulasantander.edu.co/>
- Quin, D. (2017). Asociaciones longitudinales y contextuales entre las relaciones profesor-alumno y el compromiso estudiantil: una revisión sistemática. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Quin, D., Heerde, J.A., & Toumbourou, J.W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: predictors of school engagement. *Journal of Psychology*, 69, 1-1, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Quiroz Millán, L. E. (2024). Sociedades de debate escolar en Latinoamérica: diálogo intercultural para la promoción de una cultura de paz. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 13657–13681. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.14042](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.14042)
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., & Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135-142. <https://doi.org/10.51247/st.v7i3.468>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez, A., Fernández, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A., (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21 (2), 339-356. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Ramos-Vera, C., Ayala-Laguna, E., & Serpa-Barrientos, A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 45, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.45.001>

Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042582>

Rea-Rubiano, E. & Saldarriaga Vélez, J. A. (2023). Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es). *Trabajo Social*, 25(1), 143–165. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101858>

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). The intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 57-71). Academic Press.

Resolución Ministerial N.º 149/2010: *Acuerdos Escolares de Convivencia*. (2010). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://es.slideshare.net/slideshow/m-educa-cbar1492010/10620634>

Rettberg, A. (2005). *Entre el perdón y el paredón: Preguntas y dilemas de la justicia transicional*. Ediciones Uniandes; International Development Research Centre (IDRC).

Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Rivera, C. I. (2016). *Conflictos escolares y justicia restaurativa (tesis de maestría)*. Universidad ICESI, Cali, Colombia.

Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139-1150. <https://doi.org/10.1037/a0029389>

Rodríguez, D. (2016). *Diagnóstico organizacional*. Alpha Editorial.

Rodríguez-Alfonso, G., & Torres-Barrero, L. (2023). El aprendizaje social en la Educación Primaria. Una aproximación teórico-conceptual. *Revista Transdisciplinaria De Estudios Sociales Y Tecnológicos*, 3(3), 57–67. <https://doi.org/10.58594/rtest.v3i3.92>

Rodríguez, C. & Sánchez, F. (2012). Armed conflict exposure, human capital investments, and child labor: evidence from Colombia. *Defense and Peace Economics*, 23(2), 161-184. <https://doi.org/10.1080/10242694.2011.597239>

Roksa, J., & Kinsley, P. (2018). The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. *Research in Higher Education*, 60(4), 415-436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>

Rotgans, J. I., Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Adv in Health Sci Educ* 16, 465–479. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9>

Rothman, L., Builiung, R., To, T., McArthur, C., Macpherson, A., & Howard, A., (2015). Associations between parents' perception of traffic danger, the built environment and walking to school. *Journal of Transport & Health*, 2(3), 327-335. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2015.05.004>

Ryan, R. M., y Deci, E.L. (2000). Teoría de la autodeterminación y facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55, 68 – 78. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68)

Ryan, R. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>.

Ryan, A. M., North, E. A., & Ferguson, S. (2019). Peers and engagement. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 73-85). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1>

Salanova, M. Martínez, M., Bresó, E., Llorens, S., and Grau, R., (2005). Bienestar psicología en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 41(2), 129-276. <https://doi.org/10.6018/analesps>

Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. <https://books.google.es/books?id=5A2QDwAAQBAJ>

Saracostti, M., & de Toro, X. (2023). Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 71-99. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.21.3.6079>

Sarmiento Martínez, A. M., Moreno Acero, I. D., & Morón Castro, C. (2022). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1), 140-157. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3695>

Sattar, M.A., Rasheed, M.I., Khan, I. U., Tariq, H., and Iqbal, J. (20117). Why adaptable individuals perform better: the role of orientation to happiness. *Australian Journal of Career development*, 26(3), 134-141. <https://doi.org/10.1177/1038416217724516>

Schaufeli, W. B., , M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Schmitz Dumont, J. (2020). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. VVOB Educación al desarrollo. (Primera ed., Vol. 1).

Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>

Schnitzler, K., Holzberger, D. & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *Eur J Psychol Educ* 36, 627–652 <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00500-6>

Scott, H. K., & Cogburn, M. (2023). Piaget. In *StatPearls Publishing*.

Sentencia C-979/05. (2005, septiembre, 26). Corte Constitucional Colombiana. [www.corteconstitucional.gov.co](http://www.corteconstitucional.gov.co)

Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323–332. <https://doi.org/10.1080/00220670209596607>

Siregar, A. O. A., & Diah Karmiyati. (2024). Delinquent Behavior: An Analysis of Albert Bandura's Social Learning Theory. *International Conference on Psychology and Education (ICPE)*, 3(1). Retrieved from <https://proceeding.unesa.ac.id/index.php/icpe/article/view/3655>

Skinner E.A., Pitzer JR, Steele JS. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Dev Psychol*. 52(12):2099-2117. doi: 10.1037/dev0000232

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional

Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Sociedad de Naciones. (1924). *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: Sociedad de Naciones.

Spiegelberg, H. (1944). A defense of human equality. *The philosophical review*. 53(2), 101-124

Staguhn, J., Yayboke, E., and Dalton, M. (2020). Colombia at a Stabilization Crossroads. *Center for Strategic and International Studies*.1-8. <https://www.csis.org/analysis/colombia-stabilization-crossroads>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Stewart, R., & Ezell, J. M. (2022). Understanding perceptions, barriers and opportunities around restorative justice in urban high schools. *Urban Education*, 59(9), 2619-2648. <https://doi.org/10.1177/00420859221119110>

Stiefel, L., Schwartz, A.E., & Wiswall, M. (2016). Does small high school reform lift urban districts? Evidence from New York. *Educational Researcher*, 44 (3), 161-172. <https://doi.org/10.3102/0013189X15579187>

Taylor, T. O., & Bailey, T.-K. M. (2021). The Restorative Justice Attitudes Scale: Development and Initial Psychometric Evaluation. *The Counseling Psychologist*, 50(1), 6-39. <https://doi.org/10.1177/00111000211044485>

Tierno Barrios, S. (2021). Igualdad, empoderamiento y Agenda 2030: una visión desde la justicia restaurativa. En M. Á. González Bustos (dir.), J. L. Domínguez Álvarez (coord.), *Agenda 2030, Desarrollo Sostenible e Igualdad* (431-443). Thomson Reuters - Aranzadi. <http://hdl.handle.net/10366/163193>

Tomaszewski, W., Xiang, N., & Western, M. (2020). Student engagement as a mediator of the effects of socio-economic status on academic performance among secondary school students in Australia. *British Educational Research Journal*, 46(3), 610-630. <https://doi.org/10.1002/berj.3599>

Tomkins, S. S. (2014). Affect theory. In *Approaches to emotion* (163-195). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315798806>

*Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (2015). (Resolución A/RES/70/1). Naciones Unidas. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

Trejos, L.F. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques*. 11(18), 55-75.

Trizano, I., & Alvarado, J. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology*. 7, 1-8. DOI:[10.3389/fpsyg.2016.00769](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769)

Tyson, W., Lee, R., Borman, K. M., & Hanson, M. A. (2007). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Pathways: High School Science and Math Coursework and Postsecondary Degree Attainment. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(3), 243–270. <https://doi.org/10.1080/10824660701601266>

Ugalde Binda, N., & Balbaste Benavent, F. (2013). *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación*. *Ciencias Económicas* 31 (2) 179-87. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

UNESCO. (2023). *Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386653\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386653_spa)

UNICEF (2024). The State of the World's Children 2024: The future of childhood in a changing world, 1-75. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024>

Uprimny, R., & Saffon, M. P. (2005). Capítulo 7 Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades. *Entre el perdón y el paredón: preguntas y dilemas de la justicia transicional*.

Urquijo, I., and Extremero, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electro. J. Res. Educ. Psychol.* 15, 553-573. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>

Vaandering, D. (2013). Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 11(1), 64-80. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.794335>

Valdés, E. A. (2021). Justicia y prácticas restaurativas: diversos campos de aplicación creativa en pro de la paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 04(6), 1-16. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/109/52>

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, 271–360. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)

Van Ness, D. W., Strong, K. H., Derby, J., & Parker, L. L. (2022). *Restoring justice: An introduction to restorative justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003159773>

Van Rooij, I., & Baggio, G. (2021). Theory Before the Test: How to Build High-Verisimilitude Explanatory Theories in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 16(4), 682-697. <https://doi.org/10.1177/1745691620970604>

Vega Barrero, C., F. (2021). *Propuesta para la implementación del enfoque de justicia restaurativa escolar en los procedimientos de atención a las situaciones tipo I, II y III, del manual de convivencia escolar de la institución educativa general Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cali*, año 2021. Pontificia Universidad Javeriana Cali. <https://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/1928>

Vega Barrero, C. F., & Álvarez-Cánovas, I. (2025). El compromiso estudiantil en Escuelas que implementan Prácticas Restaurativas: El Caso de Cali (Colombia). *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14), 73–104. <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.305>

Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. D. C., & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Revista de Psicología y Educación*, 29-47. [Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance](https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.305)

Veiga, F. H., Festas, I., García, Óscar F., Oliveira, Íris M., Veiga, C. M., Martins, C., Covas, F., & Carvalho, N. A. (2021). Do students with immigrant and native parents perceive themselves as equally engaged in school during adolescence? *Current Psychology*, 42(14), 11902-11916. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02480-2>

Viñas i Cirera, J. V. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia* (Vol. 203). Graó.

Virtanen, T. E., Moreira, P., Ulvseth, H., Andersson, H., Tetler, S., & Kuorelahti, M. (2018). Analyzing measurement invariance of the students' engagement instrument brief version: The cases of Denmark, Finland, and Portugal. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 297-313. <https://doi.org/10.1177/0829573517699333>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34–41. Cambridge: Harvard University Press.

Wachtel, T. (2016). *Defining Restorative*. International Institute for Restorative Practices, 1-12. <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Learning and Instruction*, 28(1), 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.11.002>

Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in School: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Wang, M.-T., & Hofkens, T. L. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5(4), 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>

Wormington, S.V., Linnenbrink-Garcia, L. A. (2017). New Look at Multiple Goal Pursuit: the Promise of a Person-Centered Approach. *Educ Psychol Rev* 29, 407–445. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9358-2>

Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Ebook: Retention and Student Success in Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).

Zapata, G. A. (2016). *Estrategia pedagógica desde la Justicia Restaurativa: un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño - Centro* (trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa* (1st ed., Vol. 1). Good Books and Centro Evangelico Mennonita de Teología Asunción (CEMTA).

Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2006). Autonomy development during adolescence. *Handbook of adolescence*, 174-204. *Blackwell*