

**Círculos De Paz: Significados Construidos En Torno A La Formación Ciudadana Y La
Justicia Restaurativa en el Colegio Benedictino de Envigado**

Santiago Alexis Correa Monsalve

Jessica Paola Jaramillo Gaona

Gustavo Miguel Patiño Bolívar

Universidad Santo Tomas

División de ciencias sociales y de la educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervenciones Socioeducativas

Universidad Santo Tomas

Noviembre 2025



**Círculos De Paz: Significados Construidos en Torno A la Formación Ciudadana Y
la Justicia Restaurativa en el Colegio Benedictino de Envigado**

Santiago Alexis Correa Monsalve

Jessica Paola Jaramillo Gaona

Gustavo Miguel Patiño Bolívar

Autores

Dr.a Olga Lucia Zipaquirá Diaz.

Directora

Universidad Santo Tomas

División de ciencias sociales y de la educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervenciones Socioeducativas

Universidad Santo Tomas

Noviembre 2025

Tabla de contenido



1	Capítulo I: Delimitación y propósito del estudio.....	9
1.1	Planteamiento del problema.....	9
1.2	Pregunta de investigación	11
1.3	Justificación y relevancia del estudio	11
1.4	Objetivos	14
2	Capítulo II: Estados de la cuestión y marcos de referencia	15
2.1	Antecedentes de la investigación	15
2.2	Marco teórico	21
2.3	Categoría: Formación Ciudadana	21
2.3.1	Subcategoría: Desarrollo de competencias ético-cívicas.....	22
2.3.2	Subcategoría: Apropriación del pensamiento crítico y democrático.....	22
2.4	Categoría: Justicia Restaurativa.....	23
2.4.1	Subcategoría: Significados de justicia en la escuela.....	24
2.4.2	Subcategoría: Prácticas de justicia en la convivencia escolar	25
2.5	Categoría: Prácticas pedagógicas.....	26
2.5.1	Subcategoría: Estrategias pedagógicas para la justicia restaurativa	26
2.5.2	Subcategoría: Competencias asociadas a la formación ciudadana	27
3	Capítulo III: Metodología de la investigación.....	27
3.1	Estudio de caso: descriptivo.....	27
3.2	Enfoque epistemológico.....	29
3.3	Técnicas de recolección de datos.....	30
3.4	Criterios de validez y confiabilidad	33
3.5	Consideraciones éticas e integridad científica	33
4	Capítulo IV: Presentación y Análisis de los Resultados	35
4.1	Procedimiento de análisis	35
4.2	Triangulación teórica de la información	36
4.3	Interpretación crítica de los resultados	45
5	Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	46
6	Referencias.....	49
7	Anexos	53



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Índice de tablas

Tabla 1	Estudios consultados antecedentes de la investigación.....	
Tabla 2	Matriz técnicas e instrumentos de la investigación.....	32

Resumen

La investigación analiza la justicia restaurativa como una alternativa pedagógica frente a los enfoques punitivos en la resolución de conflictos escolares. Su propósito fue comprender cómo el Colegio Benedictino de Envigado contribuye a la formación de ciudadanos críticos y participativos mediante prácticas restaurativas que promueven el diálogo, la empatía y la reparación del daño.

El problema parte del reconocimiento de que las escuelas colombianas suelen reproducir modelos de justicia retributiva centrados en la sanción, lo cual limita la reflexión y el aprendizaje ético. En este sentido, la escuela se consolida como un espacio esencial para reconstruir el tejido social y transformar los conflictos en oportunidades pedagógicas.

Metodológicamente, se abordó desde un enfoque hermenéutico, mediante un estudio de caso en los grados 7° y 11°. Se emplearon entrevistas, grupos focales, análisis documental y encuestas digitales dirigidas a estudiantes, docentes y directivos.

Los resultados muestran que las prácticas restaurativas fortalecen la empatía, el diálogo y la corresponsabilidad, mejorando la convivencia escolar y el clima institucional. Así, la justicia restaurativa se consolida como una herramienta educativa transformadora que permite pasar del castigo a la reflexión, formando ciudadanos comprometidos con la paz y la convivencia democrática.

Palabras clave: Justicia restaurativa, convivencia escolar, formación ciudadana, conflicto¹

* **Santiago Alexis Correa Monsalve**, Universidad Santo Tomás, Colombia. Estudiante de Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. CVLAC Correo: santiago.correa@usantotomas.edu.co
 * **Jessica Paola Jaramillo Gaona**, Universidad Santo Tomás, Colombia. Estudiante de Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. CVLAC Correo: jessica.jaramillo@usantotomas.edu.co
 * **Gustavo Miguel Patiño Bolívar**, Universidad Santo Tomás, Colombia. Estudiante de Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. CVLAC Correo: gustavopatiño@usantotomas.edu.co



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Abstract

The research analyzes restorative justice as a pedagogical alternative to punitive approaches in the resolution of school conflicts. Its purpose was to understand how Colegio Benedictino de Envigado contributes to the formation of critical and participatory citizens through restorative practices that promote dialogue, empathy, and the reparation of harm.

The problem arises from the recognition that Colombian schools often reproduce retributive justice models focused on sanctioning, which limits ethical reflection and learning. In this regard, the school becomes an essential space to rebuild the social fabric and transform conflicts into pedagogical opportunities.

Methodologically, the study was approached from a hermeneutic perspective through a case study conducted in grades 7 and 11. Interviews, focus groups, document analysis, and digital surveys were carried out with students, teachers, and administrators.

The results show that restorative practices strengthen empathy, dialogue, and shared responsibility, improving school coexistence and the institutional climate. Thus, restorative justice is consolidated as a transformative educational tool that enables a shift from punishment to reflection, fostering citizens committed to peace and democratic coexistence.

Keywords: restorative justice, school coexistence, citizenship education, conflict



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Introducción

El presente texto reconoce la importancia de promover alternativas transformadoras para la resolución de conflictos escolares, especialmente en contextos educativos donde el diálogo, la responsabilidad subjetiva y la reconstrucción de los vínculos interpersonales se configuran como pilares esenciales para una convivencia sana, democrática y sostenible. En este marco, la justicia restaurativa emerge como un paradigma pedagógico y ético que trasciende la lógica sancionatoria tradicional, al enfocarse en la reparación del daño, la reflexión sobre las causas del conflicto y la reconstrucción del tejido relacional dentro de la comunidad educativa.

La investigación se centra en el análisis de este enfoque dentro de una institución educativa del municipio de Envigado, Antioquia, reconocida por su compromiso con la formación integral de sus estudiantes y por la incorporación de valores éticos, espirituales y comunitarios en su propuesta pedagógica. El propósito principal del estudio es analizar el papel de las prácticas de justicia restaurativa en la formación de ciudadanos críticos, empáticos y participativos en los grados 7° a 11°, identificando cómo dichas prácticas contribuyen al fortalecimiento de la convivencia escolar y a la consolidación de una cultura de paz.

Más allá de describir las dinámicas de resolución de conflictos, el estudio busca comprender los significados, tensiones y alcances formativos de las prácticas restaurativas implementadas en la institución, al tiempo que propone estrategias pedagógicas orientadas a consolidar un modelo educativo basado en el diálogo, la empatía y la corresponsabilidad. De este modo, la investigación pretende aportar tanto a la reflexión teórica sobre la justicia restaurativa en la escuela, como a la transformación práctica de los modelos disciplinarios y pedagógicos tradicionales, generando rutas de acción que favorezcan el aprendizaje ético y ciudadano.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se enmarca en un paradigma cualitativo con enfoque sociocrítico, lo cual permite interpretar la realidad escolar desde una perspectiva reflexiva, participativa y transformadora. Este enfoque reconoce a los actores educativos — estudiantes, docentes y directivos— como sujetos activos en la construcción de significados y en la transformación de sus contextos, favoreciendo procesos de investigación-acción orientados al cambio cultural y pedagógico.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El trabajo se sustenta en el marco normativo colombiano que promueve la convivencia escolar desde una mirada restaurativa, particularmente la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1038 de 2015 y la Ley General de Educación 115 de 1994, los cuales establecen la necesidad de fomentar ambientes educativos seguros, participativos y respetuosos de los derechos humanos. Estos referentes legales, junto con los aportes de autores como Howard Zehr (2010), John Dewey (1916), Martha Nussbaum (2012) y Paulo Freire (1997), orientan la comprensión de la escuela como un espacio de aprendizaje moral, social y democrático, donde el conflicto puede convertirse en una oportunidad pedagógica.

La relevancia de esta investigación radica en su doble contribución teórica y práctica. Por un lado, ofrece una lectura crítica sobre la implementación de la justicia restaurativa en el ámbito escolar, articulando los discursos institucionales con las percepciones de los actores educativos. Por otro lado, propone estrategias pedagógicas contextualizadas que puedan servir como referencia para otros establecimientos educativos interesados en fortalecer la convivencia escolar desde un enfoque restaurativo. En este sentido, el estudio se proyecta como un aporte significativo a la construcción de una cultura educativa basada en la paz, el reconocimiento del otro y la justicia como proceso de reparación y aprendizaje colectivo.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

1 Capítulo I: Delimitación y propósito del estudio

El primer capítulo de esta investigación establece los fundamentos que orientan el estudio sobre la formación ciudadana a través de prácticas de justicia restaurativa en el Colegio Benedictino de Envigado. En este apartado se presenta la justificación, que resalta la pertinencia de abordar esta temática en el contexto educativo; el planteamiento y la formulación del problema, que enmarcan las interrogantes clave del estudio; y los antecedentes, que proporcionan un panorama del desarrollo de la justicia restaurativa en el ámbito educativo nacional e internacional. Este capítulo sienta las bases para comprender cómo las prácticas restaurativas pueden contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas en un entorno escolar.

1.1 Planteamiento del problema

La sociedad colombiana ha estado inmiscuida en un conflicto armado interno durante más de 60 años de su historia reciente, donde han existido posibilidades de diálogo y convivencia entre los diferentes actores armados (guerrillas, grupos paramilitares y fuerzas armadas del estado) para cesar la violencia generada, pero los esfuerzos y voluntades no han sido suficientes para darle fin a este acontecimiento histórico, uno de los acuerdos más relevantes a los que ha sido posible llegar es el firmado en 2016 entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

La violencia ha sido la forma imperante de resolver las diferencias entre los distintos grupos armados en Colombia, dejando entrever un resquebrajamiento en el tejido social, donde la convivencia como un principio fundamental de las sociedades democráticas, que involucra el vivir con otros y otras en un espacio, donde se respetan y reconocen los derechos y deberes humanos de los ciudadanos, ha estado cada vez más lejos de su deber ser, imposibilitando un relacionamiento sano y edificador en términos pedagógicos y sociales.

Así, la escuela, como un espacio de micro sociedad donde se generan procesos de convivencia, se ve permeada por las dinámicas propias de su contexto en el cual se encuentra enmarcada, debido a esto el proceso de socialización y formación de la comunidad educativa, en gran medida termina respondiendo a la realidad propia del país, de este modo, se termina enmarcando el actuar de la escuela desde las prácticas propias del país, generando con esto un ejercicio de mimesis, es así, como el manual de convivencia reafirma esto, pues desde allí las transgresiones a las normas de convivencia son tratadas desde la justicia punitiva (a la falta, su



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

correspondiente castigo). Así, la violencia como solución al conflicto y la justicia punitiva como tratamiento a las faltas de convivencia se van instalando en las escuelas, coartando el relacionamiento entre la comunidad académica a partir de acciones que no permiten la reparación de las víctimas, ni la concepción de otras posibilidades de resolver los conflictos en beneficio de una sana convivencia. Con la firma de los acuerdos de paz entre el estado colombiano y las FARC-EP, subyace una alternativa a la justicia punitiva, la justicia restaurativa, la cual propone no asentar la mirada en el comportamiento de quien comete la falta, sino por el contrario en la víctima de la falta y en la comunidad, (UNODC, O. 2006). Así se prioriza la búsqueda de reparación del afectado y se posibilita el diálogo como forma de resolución a los conflictos, con un fuerte interés en propiciar una sana convivencia de los unos con los otros.

Esto nos lleva a pensar que la institución educativa, al integrar la justicia restaurativa como parte de su enfoque pedagógico, no solo cumple con su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, sino que también actúa como un catalizador en la transformación de los estudiantes en ciudadanos críticos y comprometidos con la paz. Respondiendo a la exigencia del contexto colombiano, donde las instituciones educativas tienen un rol protagónico en la formación de una sociedad más justa e inclusiva (Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994)

A Su vez la Ley 1620 de 2013, establece el sistema nacional de convivencia escolar, y el decreto 1038 de 2015, el cual regula la cátedra de la paz, y proporciona un marco normativo que resalta la importancia de formar a los estudiantes en la resolución pacífica de conflictos y en el respeto por la diversidad. A su vez, la convención americana sobre derechos humanos y el acuerdo de paz de 2016 refuerzan la responsabilidad de las escuelas en la promoción de la reconciliación, y justicia, para la no repetición, utilizando un enfoque restaurativo en la reparación del daño causado por la violencia a las víctimas del conflicto armado colombiano y fomentar una cultura de paz donde sobresale el respeto por los derechos humanos.

En consonancia con lo expuesto, en el año 2023, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) reportó un incremento en los casos de violencia escolar, casi que duplicando los datos obtenidos en el 2022, resaltando la necesidad de implementar estrategias efectivas para mejorar la convivencia y la resolución de conflictos dentro de las



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

escuelas (Ministerio de Educación, 2023). Los datos evidencian que los contextos de violencia que viven los estudiantes fuera de la escuela a menudo se trasladan al entorno escolar, dificultando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En síntesis, se presenta, la realidad colombiana a través del conflicto armado, donde la violencia ha sido la forma principal de resolver los conflictos, la ruptura del tejido social la cual termina desembocando en falta de convivencia de la sociedad colombiana y como estas dos situaciones se reflejan en la escuela replicando la realidad social de Colombia, por último, el abordaje de las faltas de convivencia en la escuela a partir de la justicia punitiva refuerza el relacionamiento de la norma con el castigo.

1.2 Pregunta de investigación

La realidad del conflicto armado colombiano y sus repercusiones en la convivencia social se reflejan de manera directa en el ámbito escolar, donde los estudiantes reproducen dinámicas de violencia aprendidas en sus contextos cercanos. En este escenario, la escuela adquiere un papel fundamental no solo como espacio de formación académica, sino también como escenario privilegiado para la construcción de ciudadanía y de una cultura de paz. Frente a los limitados resultados que ofrece la justicia punitiva en la resolución de conflictos escolares, surge la necesidad de explorar enfoques alternativos como la justicia restaurativa, que prioriza el diálogo, la reparación y la reconciliación. Bajo esta perspectiva, la presente investigación se orienta a responder la pregunta:

¿Cómo incide el Colegio Benedictino de Envigado en la formación de ciudadanos a través de la implementación de prácticas de justicia restaurativa en los grados 7° y 11°?

1.3 Justificación y relevancia del estudio

La justicia restaurativa ha emergido como una alternativa poderosa para resolver conflictos, centrada en el diálogo, la reparación del daño y la reconstrucción de relaciones. En un mundo cada vez más interconectado y con desafíos sociales complejos, formar ciudadanos capaces de gestionar diferencias y construir paz resulta esencial, más si se tiene en cuenta nuestra realidad como país inmiscuido en un conflicto armado por más de 5 décadas. En este contexto, nuestra investigación busca entender cómo las prácticas de justicia restaurativa implementadas en la secundaria del Colegio Benedictino de Envigado contribuyen al desarrollo de una



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

formación ciudadana crítica, un aspecto fundamental para fomentar sociedades más justas y cohesionadas, que miran el conflicto no como algo negativo, sino como propio de la condición de los seres humanos.

La adolescencia es una etapa crucial para la enseñanza de valores y actitudes encaminados hacia la convivencia social. En las instituciones educativas, los conflictos son inevitables, desde la perspectiva de Fisas y Howard el conflicto se refiere a las diferencias entre individuos en cuanto a sus metas, ideas y principios, donde la falta de acuerdos impide el reconocimiento mutuo. Sin embargo, esto no significa que la violencia sea la única manera de resolver dichas discrepancias, por lo que representa otras oportunidades para enseñar habilidades como la resolución pacífica de problemas, la empatía, el respeto por los demás y formas creativas de resolver las diferencias. Este proyecto se centra en indagar cómo estas herramientas, desarrolladas a través de prácticas de justicia restaurativa, no solo contribuyen a resolver problemas inmediatos sino también impactan a largo plazo en la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y activos en su comunidad, que aporten a la construcción de paz en nuestro país.

La importancia de esta investigación radica en dos aspectos fundamentales. Primero, destaca la necesidad de transformar la forma tradicional de gestionar los conflictos escolares. Los modelos basados en la justicia punitiva tienden a centrarse exclusivamente en la sanción y el castigo del infractor, dejando de lado tanto la reparación del daño a la víctima como la oportunidad pedagógica de reflexión y aprendizaje que puede surgir del conflicto (Zehr, 2010).

Segundo, al centrar el análisis en la formación ciudadana, la investigación aborda uno de los pilares clave de la educación contemporánea: preparar a los adolescentes no solo para enfrentar retos académicos, sino también para ser sujetos éticos y críticos, comprometidos con el bienestar colectivo. Desde la perspectiva de Dewey (1916), la educación democrática implica aprender a vivir en comunidad y a participar de manera responsable en la vida social. En la misma línea, Nussbaum (2010) sostiene que la formación ciudadana debe cultivar la empatía, el juicio crítico y el sentido de justicia como competencias esenciales para la convivencia democrática. Por tanto, integrar la justicia restaurativa en la escuela no solo transforma la gestión de conflictos, sino que fortalece los procesos de ciudadanía activa, respeto por los derechos

humanos y construcción de comunidades educativas más inclusivas y solidarias (Freire, 1997; Zehr, 2010).



Este proyecto se enmarca en la línea de investigación en educación y derechos humanos, al explorar nuevas posibilidades de integrar el currículo con la justicia en la prevención y defensa de los derechos humanos con miras a la transformación en el relacionamiento entre los educandos.

Además, conecta directamente con estudios sobre ciudadanía, que destacan la importancia de habilidades como el diálogo, la empatía, la solidaridad y la construcción de consensos en sociedades democráticas.

Es importante que esta investigación se desarrolle en el contexto del Colegio Benedictino de Envigado. Esta institución, conocida por su énfasis en valores humanísticos y éticos ya que ofrece un escenario ideal para analizar cómo se implementan y adaptan las prácticas restaurativas en un entorno que ya valora la formación integral. Además, los resultados podrán servir de referencia para otras instituciones interesadas en aplicar este enfoque, contribuyendo así al desarrollo de nuevas políticas y estrategias educativas en Colombia.

Cabe aclarar que el reconocimiento otorgado al colegio por parte de Great Place to Study y la implementación del modelo de calidad EFQM evidencian el compromiso institucional con la excelencia educativa y el bienestar de la comunidad escolar. No obstante, se identifica como una posibilidad de mejora el trabajo en torno a la percepción del conflicto, especialmente entre los estudiantes. Algunos estudiantes manifiestan sentirse víctimas de acoso escolar; sin embargo, al analizar con mayor detenimiento dichas situaciones, se evidencia que no siempre corresponden a un caso de bullying en sentido estricto. En muchos de estos episodios subyace una distorsión del concepto de conflicto, derivada tanto del desconocimiento de las herramientas de resolución pacífica como de la falta de claridad para diferenciar entre un conflicto relacional propio de la convivencia escolar y una situación sistemática de acoso. Mientras que el conflicto relacional suele presentarse como un desacuerdo o confrontación puntual entre pares, susceptible de resolverse mediante el diálogo, la mediación o la negociación, el bullying implica una dinámica de poder asimétrica, repetitiva y con la clara intención de causar daño. Esta confusión lleva a que los estudiantes perciban cualquier discusión, desacuerdo o acto aislado como acoso escolar, lo que no solo invisibiliza los casos reales de intimidación, sino que también impide la formación



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

de habilidades socioemocionales necesarias para afrontar los conflictos de manera constructiva y restaurativa. En este contexto, se hace necesario fortalecer un enfoque de justicia restaurativa que permita no solo abordar los conflictos de manera dialógica y reparadora, sino también resignificar la idea de justicia, alejándose del castigo y acercándose a la comprensión, la responsabilidad y la reparación del daño, restaurando la idea de que el conflicto es humano y por lo tanto es un motor de desarrollo.

Finalmente, esta investigación no solo busca aportar conocimientos teóricos, sino también generar un impacto práctico. Entender el rol de la justicia restaurativa en la formación ciudadana crítica, permitirá diseñar programas más efectivos y alineados con las necesidades reales de los estudiantes y sus comunidades. Así misma toma como referencias aportes brindados de la justicia restaurativa al interior del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición como apuesta por un porvenir más justo y en paz de Colombia.

1.4 Objetivos

En coherencia con el problema identificado y la pregunta de investigación formulada, se plantea como objetivo general comprender el papel que desempeña la Institución Educativa Colegio Benedictino de Envigado en la formación de ciudadanos, a partir del análisis de las significaciones y prácticas de justicia restaurativa con miras a fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva transformadora de derechos. Para alcanzar el objetivo anterior, trazaron los siguientes objetivos específicos:

1. Interpretar el modelo de ciudadanía promovido por la Institución Educativa Colegio Benedictino de Envigado durante el año 2025, analizando cómo las estrategias de resolución de conflictos implementadas en el nivel de bachillerato configuran la formación ciudadana de los estudiantes.
2. Analizar los significados bajo el marco de la justicia restaurativa y retributiva de los conflictos escolares de la comunidad educativa.
3. Contribuir a la propuesta pedagógica del colegio mediante estrategias restaurativas que fortalezcan la formación ciudadana y la resolución pacífica de conflictos.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Se espera que los resultados de esta investigación no solo fortalezcan los dispositivos de acompañamientos institucionales, sino que sirva para cuestionar los discursos sobre el proceso.

2 Capítulo II: Estados de la cuestión y marcos de referencia

2.1 Antecedentes de la investigación

La justicia restaurativa, como un nuevo paradigma de aplicación en la justicia, y apoyo al sistema penal tradicional, ha venido influyendo en diferentes ámbitos fuera del derecho jurídico como es la educación. El presente estudio se centra en 10 investigaciones nacionales e internacionales, relacionadas con la justicia restaurativa y la educación básica y secundaria en escuelas. A continuación, se enlistan los estudios revisados.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Tabla 1

Investigaciones nacionales e internacionales

Título / Año	Autor	País
De lo punitivo a lo restaurativo: atención al Acoso Escolar o Bullying (2024)	Caballero Hernández	Colombia
Justicia escolar restaurativa: una experiencia de convivencia escolar en la educación media del Colegio Parroquial de los Santos Apóstoles (2023)	Hormaza Clavijo, Rico Gómez.	Colombia
"El papel de la justicia restaurativa en la mediación de conflictos escolares, una mirada desde la experiencia en el Colegio Cooperativo San Antonio de Prado" (2020)	Guingue Vahos	Colombia
Tipologías de prácticas docentes en la intervención de los conflictos escolares y su relación con el bienestar de los docentes. Estudio en un colegio público en administración (2023).	Ospina Agudelo, Calderón Suárez	Colombia
Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar, I.E José Antonio Galán. (2019	Henao Loaiza	Colombia
La justicia restaurativa como solución de la violencia en los centros educativos (2024)	García León , J. J.	Perú
Proyecto de Innovación Educativa: la justicia restaurativa como modelo socioeducativo en la resolución de conflictos (2021)	Bañares, M. C., López, R. N., Beneite, A., & Di Giorgi, A. (2021).	Madrid
Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la Justicia Restaurativa y los Derechos Humanos (2019)	López, C. D. M., Rodríguez, A. E. M., Ochoa, T. A., & Fernández, Y. O.	Costa Rica
La justicia restaurativa como modelo para construir ciudadanía en el marco de una educación democrática. (2020)	Calderón, L., & Rached, S.	Argentina
Mediación y justicia restaurativa en una cultura de educación para la paz. (2020)	Caamaño, N., Díaz, S., Luna, M., & Salazar, D.	Venezuela

Nota. Estudios consultados antecedentes de la investigación. Fuente: creación propia

A partir del diseño de un instrumento de revisión documental, se buscó identificar tanto los elementos comunes como las particularidades que caracterizan la justicia restaurativa en relación con la educación en los estudios consultados. A continuación, se enlistan los hallazgos



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
BOGOTÁ

Sujetos participantes y contextos de las investigaciones revisadas

De acuerdo con los sujetos y contextos investigados en los estudios revisados a nivel nacional, se encontró que todos ellos se llevaron a cabo en el ámbito escolar, con un enfoque en las estrategias de resolución de conflictos y formación para la paz. En particular, en todos se destaca la participación de los diversos actores y su responsabilidad en los procesos para lograr un resultado deseado. Cabe señalar que los trabajos analizados están vinculados a las maestrías en salud, educación y docencia.

Con relación a estudios revisados a nivel internacional, se encontró que se llevaron a cabo en el ámbito escolar, donde participaron estudiantes mayoritariamente de secundaria, docentes y padres y madres de familia de los estudiantes, así como investigadores que se centraron en la revisión documental a partir de la relación entre justicia restaurativa y educación. Los sujetos investigadores son mayoritariamente estudiantes de maestrías en educación y doctorados, relacionados con ciencias sociales como psicología, derecho, trabajo social.

Enfoques epistemológicos y métodos empleados en las investigaciones revisadas

En cuanto a los enfoques epistemológicos, se observa que la base es el paradigma cualitativo, bajo los enfoques socio crítico y hermenéutico, siendo los más recurrentes en los estudios revisados. El primero, aparece en siete investigaciones y se caracteriza por buscar ir más allá y

superar la interpretación de la realidad, buscando proponer acciones que transformen las diversas situaciones o problemáticas sociales (Sánchez, 2020). Por otro lado, el enfoque hermenéutico, presente en tres investigaciones, se enfoca en comprender e interpretar cómo las personas construyen su realidad. Se encontró que los métodos que toman presencia en las investigaciones son estudio de caso retomado en 3 investigaciones al igual que el método de revisión documental, y por último, una investigación empleó el método teórico-práctico para su desarrollo.

Objetivos e intencionalidades de los estudios consultados

Con el fin de clasificar los objetivos e intencionalidades encontradas en los estudios revisados, se crearon 4 categorías que lograran sintetizar estos, a continuación, se nombran:



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Justicia restaurativa y clima escolar: una apuesta por mejorar el clima escolar mediante la justicia restaurativa, promoviendo inclusión, resolución de conflictos y reparación de daños, a la vez que fomentar valores.
- Restauración de vínculos y resolución de conflictos: Utiliza la justicia restaurativa para reparar relaciones dañadas a través del diálogo y la empatía, promoviendo una cultura de paz.
- Cohesión y participación comunitaria: Fomenta la cohesión y participación activa en la comunidad educativa, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el trabajo conjunto hacia el bien común.
- Prevención de conflictos y educación para la paz: Aplica métodos restaurativos para prevenir conflictos, promoviendo una cultura de paz y enseñando la importancia de la convivencia

Categorías conceptuales presentes en las fuentes revisadas

Se identificaron 6 categorías conceptuales emergentes en las investigaciones revisadas, siendo justicia restaurativa la principal, citada en todos los estudios, luego esta mediación, retomada en 2 investigaciones al igual que la categoría de conflicto. Finalmente, las categorías de formación ciudadana, derechos humanos, y cultura para la paz aparecen solo una vez en investigaciones diferentes cada una. Es importante destacar que, al revisar los estudios consultados, se encuentra en todas de forma transversal una apuesta por la formación ciudadana y la cultura de paz.

Resultados encontrados en los estudios consultados

Dado el amplio rango de resultados obtenidos, se llevó a cabo una revisión y clasificación de los mismos, con el objetivo de agrupar las conclusiones más frecuentes y representativas en temas generales.

Investigaciones nacionales

- Es fundamental educar sobre el enfoque restaurativo e integrarlo en la metodología escolar para promover una cultura de paz y reemplazar.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- La prevención y atención de los conflictos mediante el enfoque restaurativo mejora la convivencia escolar, al enfocarse en formar y reparar los daños en lugar de castigar, se crean espacios seguros e inclusivos.
- Las Competencias Ciudadanas permiten el conocimiento de la interioridad del otro, cambiando los imaginarios, las percepciones y los sentimientos que se sentían.
- La JER, al centrarse en la justicia, la verdad y la no repetición de conflictos, se convierte en una herramienta esencial para mejorar el clima de convivencia escolar
- En contraposición a las dificultades prácticas, la mediación escolar sigue siendo una herramienta poderosa para prevenir la deserción y exclusión escolar.

Investigaciones internacionales.

- Justicia restaurativa en el entorno escolar
- Modelo restaurativo como resolución colaborativa de conflictos
- Formación de docentes abiertos a nuevos paradigmas de convivencia escolar
- Impacto de la mediación y la justicia restaurativa en la responsabilidad de los hechos
- Enfoque restaurativo como complemento a las medidas correctivas tradicionales
- Aplicación del modelo restaurativo en la educación actual

Conclusiones en los estudios revisados

La justicia restaurativa (JR) se ha consolidado como un enfoque emergente con gran potencial de adaptabilidad al contexto escolar. En el ámbito educativo, este paradigma ha demostrado ser eficaz para promover una cultura de paz y convivencia que trasciende las estrategias punitivas tradicionales. Tanto a nivel nacional como internacional, se ha evidenciado su impacto positivo en el desarrollo de relaciones más inclusivas y en la creación de entornos escolares seguros y colaborativos.

Uno de los aspectos clave de la JR en el ámbito educativo es la participación activa de toda la comunidad educativa. Este enfoque involucra a estudiantes, docentes, padres y madres de familia, así como a autoridades escolares, fomentando la cohesión comunitaria y facilitando la



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

resolución de conflictos mediante el diálogo, la empatía y la reparación del daño. En este sentido, la Justicia Restaurativa no solo resuelve problemas inmediatos, sino que también contribuye a relaciones sólidas y duraderas dentro de la comunidad escolar.

En cuanto a los enfoques y métodos utilizados en las investigaciones, se destacan los paradigmas cualitativos con énfasis en los enfoques socio-críticos y hermenéuticos. Estos buscan transformar realidades sociales y comprender la construcción de significados en los procesos educativos. Los métodos más comunes incluyen el estudio de caso y la revisión documental, lo que subraya un interés en profundizar en el análisis de contextos específicos y en propuestas de intervención fundamentadas.

Las investigaciones también han identificado categorías conceptuales clave como las prácticas restaurativas, mediación, conflicto, formación ciudadana, derechos humanos y cultura para la paz. Estas categorías reflejan el carácter transversal en la promoción de valores ciudadanos y éticos dentro de la educación. No obstante, la implementación de este abordaje de conflictos enfrenta desafíos prácticos. Entre ellos, la necesidad de formar docentes preparados para adoptar este enfoque y la integración con medidas correctivas tradicionales. A pesar de estas dificultades, los estudios resaltan su potencial como una estrategia poderosa para prevenir la violencia escolar. Se resalta el trabajo “La justicia restaurativa como modelo para construir ciudadanía en el marco de una educación democrática” donde bajo la perspectiva de Calderón & Rached, 2020 se plantea la necesidad de continuar investigando la implementación de la justicia restaurativa en los entornos escolares, especialmente en contextos marcados por la exclusión, la fragmentación del tejido social y la desconfianza institucional. Estudiar sus impactos en la formación ciudadana puede contribuir al diseño de políticas educativas que promuevan la cultura del diálogo, la participación y la paz. Además, permite comprender cómo estas prácticas pueden consolidarse como herramientas para transformar las relaciones escolares, favorecer el desarrollo de comunidades democráticas y generar condiciones más equitativas para la convivencia. En este sentido, la justicia restaurativa no solo responde a los conflictos, sino que forma ciudadanos críticos, empáticos y corresponsables, pilares esenciales para cualquier sociedad democrática.

Finalmente, existen diferencias entre los contextos nacional e internacional en la aplicación de la justicia restaurativa en Colombia, los estudios se centran principalmente en



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

prevenir el acoso escolar y mejorar las competencias ciudadanas. En contraste, a nivel internacional, se enfatiza la formación docente, la resolución colaborativa de conflictos y la combinación del enfoque restaurativo con las prácticas disciplinarias tradicionales.

2.2 Marco teórico

Con relación a la pregunta y objetivos de la investigación se presentaron 4 categorías conceptuales de análisis: justicia restaurativa y retributiva, formación ciudadana, convivencia escolar y pedagogía, las cuales se entrelazan para abordar el desarrollo integral en contextos educativos. La justicia restaurativa se presenta como un enfoque transformador que promueve la reparación del daño y la reconstrucción de relaciones. La formación ciudadana se centra en cultivar valores, habilidades y actitudes que fomenten la convivencia democrática y la participación activa en la sociedad. La pedagogía ofrece el marco metodológico para integrar estos conceptos en procesos educativos que potencien el aprendizaje significativo y la convivencia escolar orientada desde un marco normativo y procedimental permite analizar disposiciones institucionales.

2.3 Categoría: Formación Ciudadana

La formación ciudadana se concibe como un proceso pedagógico crítico y transformador que tiene como finalidad educar sujetos capaces de reconocer y comprender los retos del mundo contemporáneo, al tiempo que promueve la participación activa, el respeto por los derechos humanos, la solidaridad en las relaciones interpersonales y el ejercicio de una ciudadanía libre, comprometida y crítica. No se limita a la enseñanza de normas, deberes o procedimientos institucionales, sino que implica el aprendizaje de un modo de vida democrático, en el que la convivencia, el diálogo y la deliberación ocupan un lugar central.

Desde la perspectiva de Dewey (2004), la democracia debe entenderse no solo como una forma de gobierno, sino como una forma de vida que se construye y se experimenta en la cotidianidad de los espacios de interacción social, particularmente en la escuela. Este lugar, en tanto institución social, se convierte en un escenario fundamental para promover el aprendizaje colectivo, la toma de decisiones informadas y la convivencia. En este mismo sentido, Nussbaum (2010) plantea que la educación ciudadana del siglo XXI debe ir más allá de la preparación técnica o económica, promoviendo en cambio el desarrollo de capacidades críticas, empáticas y



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

responsables que permitan a los individuos participar activamente en sociedades diversas y democráticas.

En el contexto actual, marcado por la globalización, las desigualdades sociales y los desafíos ambientales, la formación ciudadana exige repensarse a la luz de nuevos escenarios que reconozcan la dignidad humana y la interdependencia planetaria. De este modo, se convierte en un proyecto educativo integral que busca transformar la manera en que las personas se relacionan consigo mismas, con los demás y con el mundo.

2.3.1 Subcategoría: Desarrollo de competencias ético-cívicas

El desarrollo de competencias ético-cívicas hace referencia a la formación de valores, normas y principios que orientan la vida en sociedad, funcionando como una brújula moral que guía hacia una convivencia pacífica y democrática. Esta subcategoría pone de relieve la necesidad de que los ciudadanos actúen de manera justa y responsable, reconociendo que sus acciones impactan de forma directa en la comunidad. Se trata de aprender a vivir en sociedad con base en el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, reconociendo al otro como sujeto de derechos y como parte del bienestar común.

En esta dirección, los indicadores que permiten observar el desarrollo de dichas competencias incluyen el reconocimiento de las consecuencias de las acciones personales en la comunidad, la capacidad de comprender otras perspectivas a través del diálogo constructivo y las prácticas culturales orientadas al respeto de la dignidad humana. Estos elementos muestran cómo lo ético se convierte en acción ciudadana concreta y en sustento de una democracia vivida en la cotidianidad.

2.3.2 Subcategoría: Apropiación del pensamiento crítico y democrático

La apropiación del pensamiento crítico y democrático implica la capacidad de analizar de manera reflexiva la realidad social, política, económica y cultural, identificando injusticias, desigualdades y problemáticas estructurales que afectan a la sociedad. No obstante, este ejercicio no se limita a la crítica, sino que busca impulsar procesos de transformación social mediante la acción ciudadana activa, la deliberación pública y la construcción de consensos. Esta subcategoría enfatiza el papel del ciudadano como sujeto que no solo comprende, sino que también interviene en la vida democrática de manera responsable y comprometida.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Dentro de los indicadores que permiten evidenciar esta apropiación se encuentran la reflexión crítica sobre las causas estructurales de los conflictos, el empoderamiento para actuar frente a las injusticias y formas de opresión, así como el ejercicio del poder orientado al cuidado de las relaciones dentro de la comunidad. Estos elementos expresan cómo el pensamiento crítico se convierte en una herramienta de transformación y cómo la democracia se concibe como práctica cotidiana, capaz de generar cambios profundos en la vida social y política.

2.4 Categoría: Justicia Restaurativa

La justicia restaurativa se ha consolidado como un paradigma alternativo frente al modelo tradicional de la justicia retributiva. Mientras que la justicia retributiva se enfoca en la transgresión de la norma y en la imposición de sanciones proporcionales al daño causado, la justicia restaurativa propone una mirada centrada en la reparación de las relaciones dañadas, el reconocimiento de las víctimas y la responsabilidad compartida entre todos los actores involucrados en un conflicto. De ahí que, más que atender únicamente a la infracción cometida, busca responder a las necesidades de quienes han sido afectados, generando compromisos que restauren el tejido social y promuevan la reconciliación.

En el plano teórico, la justicia restaurativa se presenta como un concepto plural, pues no existe una única definición. Autores y organismos internacionales la entienden desde distintas perspectivas, pero coinciden en principios comunes como la reparación del daño, la participación activa de las víctimas y la inclusión de la comunidad en los procesos de resolución de conflictos. La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODOC, 2006) la concibe como una estrategia de resolución que involucra víctimas, ofensores, instituciones judiciales y comunidad, subrayando que el hecho delictivo no se limita a la violación de la norma, sino que implica a todos los actores afectados. Dan Van Ness, experto en justicia restaurativa complementa esta visión al situar la restitución y el diálogo como ejes centrales, destacando la necesidad de reconocer a la víctima, con frecuencia relegada por el sistema retributivo, y de incorporar a la comunidad en la solución. Por su parte, Howard Zehr, considerado el “abuelo” de la justicia restaurativa, la explica desde la idea de que los delitos son fracturas en las relaciones humanas, que deben ser reparadas no solo en beneficio de la víctima y del ofensor, sino de toda la comunidad. Este autor propone tres pilares fundamentales: el reconocimiento de los daños y



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

necesidades asociadas, las obligaciones derivadas del daño y la participación de todos los actores con un interés legítimo en la reparación (Zehr, 2010).

A partir de estos aportes, se pueden distinguir dimensiones ético-jurídicas, en las que el crimen se entiende como un daño que genera responsabilidades y exige reparación; y dimensiones socio-éticas, que interrogan quiénes han sido afectados, qué apoyo requieren y quién debe asumir los compromisos para responder a dichas necesidades. Estas perspectivas amplían la comprensión de la justicia más allá del castigo, situándola como una herramienta de reconstrucción relacional y comunitaria.

En contraste, la justicia retributiva continúa teniendo un lugar predominante en las respuestas institucionales, particularmente en el ámbito escolar. Autores como Von Hirsch plantean que el castigo es una forma legítima de reafirmar la validez de la norma, mientras que otros en contraposición, reconocen que este enfoque posee una dimensión moral importante al responsabilizar al infractor. No obstante, la visión retributiva limita la posibilidad de considerar elementos como la empatía, el perdón y la reparación, los cuales resultan esenciales para la convivencia y la transformación de los conflictos. En contextos escolares, estas prácticas retributivas suelen traducirse en sanciones disciplinarias que no atienden las causas reales de los desacuerdos, reforzando la desconexión entre los estudiantes e impidiendo el aprendizaje de formas constructivas de relacionarse.

De este modo, la categoría de justicia restaurativa ofrece un horizonte para repensar la convivencia escolar, proponiendo un tránsito desde un modelo punitivo hacia un modelo relacional y reparador, donde el conflicto deja de ser visto como una quiebra del orden que requiere sanción, para convertirse en una oportunidad de aprendizaje, diálogo y reconstrucción comunitaria.

2.4.1 Subcategoría: Significados de justicia en la escuela

Los significados de justicia en la escuela se configuran a partir del encuentro y la tensión entre los modelos retributivo y restaurativo. Mientras que el primero concibe la justicia como el cumplimiento estricto de la norma mediante la sanción, el segundo la entiende como un proceso relacional que busca reparar los daños y reconstruir los vínculos afectados por el conflicto. En el ámbito escolar, esta tensión se refleja en las concepciones que estudiantes, docentes y directivos



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

tienen sobre lo que implica “hacer justicia”: para algunos, se trata de aplicar sanciones proporcionales a la falta, y para otros, de generar espacios de diálogo, reconocimiento y reparación.

Los significados restaurativos de la justicia en la escuela se expresan en la capacidad de reconocer quiénes resultan afectados por un conflicto, qué tipo de apoyo necesitan para superar las consecuencias del daño y quiénes deben asumir el compromiso de responder a estas necesidades. A diferencia del paradigma retributivo, que se centra en culpables y sanciones, la justicia restaurativa en la escuela promueve la comprensión del otro, la empatía y la responsabilidad compartida como valores fundamentales. Así, la noción de justicia deja de reducirse a un ejercicio de poder institucional y se convierte en un proceso pedagógico que enseña a vivir juntos, a reconocer los errores y a construir soluciones colectivas.

2.4.2 Subcategoría: Prácticas de justicia en la convivencia escolar

Las prácticas de justicia en la convivencia escolar son el escenario concreto en el que se materializan los significados de justicia adoptados por la comunidad educativa. En contextos donde predomina la lógica retributiva, dichas prácticas se expresan en medidas disciplinarias tradicionales como sanciones, expulsiones o llamados de atención, que si bien buscan corregir la conducta, no atienden las causas profundas del conflicto ni las necesidades de las partes involucradas. Estas prácticas, lejos de reparar, suelen intensificar la desconexión entre los estudiantes y limitar las oportunidades para el aprendizaje de la convivencia pacífica.

En contraste, las prácticas restaurativas en la escuela se centran en generar espacios de diálogo, encuentro y corresponsabilidad. Se busca que las víctimas puedan expresar sus daños y necesidades, que los ofensores asuman sus responsabilidades y que la comunidad participe en la reconstrucción del vínculo. Entre las expresiones más significativas de estas prácticas se encuentran los círculos de diálogo, la mediación escolar y los acuerdos de reparación, que permiten transformar el conflicto en una experiencia pedagógica. Así, se promueve que los estudiantes reflexionen sobre las causas estructurales de los desacuerdos, se empoderen para actuar frente a las injusticias cotidianas y ejerzan el poder desde el cuidado de las relaciones y la corresponsabilidad comunitaria.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Estas prácticas restaurativas, al ser integradas en la vida escolar, contribuyen a la construcción de una cultura de convivencia inclusiva y transformadora, donde la justicia se entiende no como castigo, sino como oportunidad de crecimiento, reconciliación y aprendizaje colectivo.

2.5 Categoría: Prácticas pedagógicas

La categoría de prácticas pedagógicas se refiere a los enfoques, estrategias y métodos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela, reconociendo que educar no es una acción neutra, sino un acto cargado de valores, principios e intencionalidades. La pedagogía, entendida como ciencia y arte, integra perspectivas de la psicología, la filosofía, la sociología y la didáctica, con el propósito de acompañar el desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la educación se constituye como un proceso dinámico que requiere constante reflexión, autocrítica y reinención, en sintonía con los cambios sociales, culturales y tecnológicos (Freire, 1970; Gimeno Sacristán, 2009).

Las prácticas pedagógicas deben promover una actitud de apertura, diálogo y construcción colectiva de saberes, donde los estudiantes se asuman como protagonistas de su formación. En este marco, las aportaciones de Montessori y Freire resultan centrales: mientras la primera resalta la autonomía y el aprendizaje experiencial, el segundo enfatiza la conciencia crítica y la transformación social. Estas propuestas, aunque diversas, coinciden en la importancia de situar al estudiante en el centro del proceso educativo y reconocer el aprendizaje como una experiencia profundamente vinculada con la realidad social y cultural de cada comunidad.

2.5.1 Subcategoría: Estrategias pedagógicas para la justicia restaurativa

Las estrategias pedagógicas de la Justicia Escolar Restaurativa (JER) surgen como una alternativa frente a la manera tradicional de entender la justicia en el ámbito educativo, especialmente en contextos como el colombiano, donde la violencia ha dejado huellas profundas en la escuela. Amparadas en marcos normativos como la Ley 1620 de 2013 y la Ley 1732 de 2014, estas prácticas buscan transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje y reparación, mediante la participación activa de víctimas, ofensores y comunidad educativa.

El modelo restaurativo privilegia el diálogo, la corresponsabilidad y la construcción colectiva de acuerdos, con el fin de reparar el daño causado y reconstruir la confianza entre los



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

actores escolares. En este sentido, la JER se articula con la pedagogía crítica de Freire, en tanto entiende la praxis como reflexión y acción orientada a transformar la realidad. Dentro de la formación en aula y la institución educativa se convierten en escenarios de reconciliación, formación ética y construcción de paz, alineados con el mandato constitucional de educar para la convivencia, la democracia y el respeto por los derechos humanos (Constitución Política de Colombia, art. 22 y 41).

2.5.2 Subcategoría: Competencias asociadas a la formación ciudadana

Dentro de las prácticas pedagógicas, también resulta central el desarrollo de competencias asociadas a la formación ciudadana, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes participar de manera crítica, responsable y democrática en la vida social. Estas competencias no solo se expresan en el cumplimiento de normas o en la resolución pacífica de conflictos, sino también en la capacidad de reflexionar sobre la realidad, cuestionarla y transformarla desde un horizonte de justicia social.

El desarrollo de competencias ciudadanas en el marco de la JER fortalece la autonomía, la corresponsabilidad y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Asimismo, promueve la construcción de una cultura escolar fundamentada en los principios democráticos y en el respeto por la diversidad, en consonancia con la idea de que la educación no solo transmite saberes, sino que moldea subjetividades y formas de convivencia.

3 Capítulo III: Metodología de la investigación

3.1 Estudio de caso: descriptivo

El presente trabajo se desarrolla bajo un diseño de estudio de caso descriptivo, en coherencia con el propósito de comprender en profundidad cómo se configura el modelo de ciudadanía promovido por la Institución Educativa Colegio Benedictino de Envigado y de qué manera las estrategias de resolución de conflictos implementadas en el nivel de bachillerato contribuyen a la formación ciudadana de los estudiantes.

De acuerdo con Yin (2018), los estudios de caso descriptivos buscan representar y caracterizar un fenómeno dentro de su contexto real, proporcionando una visión detallada y contextualizada de los procesos y relaciones que lo constituyen. A diferencia de los estudios exploratorios, que se centran en formular preguntas iniciales o generar hipótesis, o de los



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

explicativos, que buscan establecer relaciones causales, el enfoque descriptivo se orienta a mostrar la realidad tal como ocurre, destacando sus particularidades, dinámicas y significados.

Desde esta perspectiva, nuestro estudio se propuso documentar, interpretar y comprender las prácticas institucionales, pedagógicas y relacionales que configuran la convivencia escolar en el Colegio Benedictino de Envigado. Este carácter descriptivo responde a la necesidad de reconstruir las experiencias y discursos de los actores educativos (directivos, docentes y estudiantes) en torno a la ciudadanía y la justicia restaurativa, sin pretender modificar el fenómeno observado, sino más bien comprender su lógica interna y sus implicaciones formativas.

Asimismo, el enfoque descriptivo permite analizar los fenómenos educativos en su complejidad, articulando elementos cualitativos que emergen de los discursos, los documentos institucionales y las prácticas cotidianas. Tal como plantea Yin (2018), la fortaleza del estudio de caso radica en su capacidad para capturar las particularidades del hecho en su contexto natural, lo que en este caso se traduce en el análisis del entorno escolar, las normas, las interacciones y los valores que sustentan la vida institucional.

Este tipo de diseño resulta pertinente para investigaciones en educación que buscan profundizar en el significado de las prácticas y representaciones sociales más que en su medición cuantitativa. En el contexto de este estudio, el carácter descriptivo se justifica porque permite visibilizar la manera en que la institución entiende, promueve y encarna la ciudadanía y la justicia restaurativa como dimensiones formativas, más que como categorías normativas o teóricas.

El enfoque descriptivo posibilita establecer relaciones entre los discursos institucionales, las percepciones de los actores y los marcos teóricos del estudio, generando una comprensión situada y reflexiva de la realidad escolar. Así, el estudio de caso no busca generalizar resultados, sino profundizar en la singularidad del contexto para ofrecer una lectura densa y crítica de las prácticas ciudadanas que emergen en el colegio.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

3.2 Enfoque epistemológico

La investigación se desarrollará desde el estudio de caso cualitativo, dado que, en contextos educativos, especialmente en torno a fenómenos complejos como la pedagogía de la justicia, exige una aproximación que reconozca la profundidad de sentido que subyace a las prácticas, discursos e intencionalidades de los actores. En este marco, el paradigma hermenéutico ofrece un sustento epistemológico, axiológico y metodológico pertinente para comprender la compleja trama de significados como elemento constitutivo de la realidad social. Autores como Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur han contribuido decisivamente a esta corriente, situando la comprensión como un proceso central en la interpretación de las experiencias humanas.

Desde la perspectiva de Gadamer (1998), expuesta en su obra *Verdad y método*, la comprensión no es un acto mecánico ni meramente subjetivo, sino una fusión de horizontes entre el intérprete y el fenómeno interpretado. Esta comprensión es siempre dialógica, situada histórica y culturalmente. En el caso de la justicia restaurativa escolar, esto implica reconocer que las prácticas restaurativas no pueden analizarse desde una lógica puramente normativa, sino que requieren ser interpretadas a partir del contexto, las experiencias previas, las significaciones compartidas y las intenciones de quienes las implementan.

Partiendo de lo anterior, es posible el análisis de la particularidad desde una mirada detallada y profunda de un caso o situación específica dentro de un contexto particular, buscando llegar a la comprensión de sus características, causas, implicaciones o consecuencias. Es importante así, destacar que resulta indispensable la participación del intérprete en el contexto donde se lleva a cabo el caso, esto como consecuencia de recoger información objetiva de lo que está ocurriendo, para ser examinada a la luz de interpretaciones fundamentadas, y precisar significados o conclusiones a partir de la información y datos recolectados (Stake, 1999)

El estudio de caso busca pues entender el objeto de investigación en su singularidad, reconociendo que cada situación se manifiesta de manera única y está influenciada por una serie

de condiciones específicas, que a su vez acaece permitiendo el análisis desde una perspectiva más amplia, donde se pone el énfasis en las realidades y elementos contextuales que impactan sobre cómo se presenta el caso, con el interés de comprender las interacciones y circunstancias que configuran la situación. Así, se evita reducir el fenómeno a premisas

predeterminadas, anteponiendo un análisis holístico que valore la complejidad de la realidad a estudiar.



En el estudio de caso resulta indispensable comprender el hecho desde su cotidianidad, como algo que se manifiesta desde sus propias condiciones, sin embargo la singularidad y complejidad del caso no es tan simple, puesto que la realidad de los seres humanos implica el contacto con las diferentes esferas sociales, debido a esto las acciones como manifestaciones del ser humano que vive en sociedad y está sujeto a un contexto, se encuentran permeadas por variables políticas, sociales, históricas y sobre todo personales (Stake, 2020)

En el trabajo con el estudio de caso como método de investigación perviven algunos riesgos a tener en cuenta como es el hecho de que en repetidas veces, el investigador a partir de la observación incurra en equivocaciones o en vistas sesgadas con el interés de redireccionar los resultados y conclusiones hacia lo que busca quien investiga. Sin embargo, ofrece una visión panorámica y detallada que favorece el entendimiento del contexto estudiado.

3.3 Técnicas de recolección de datos

El proceso de sistematización de experiencias exige no sólo una actitud reflexiva frente a la práctica educativa, sino también el diseño y aplicación de instrumentos metodológicos que posibiliten su reconstrucción crítica. Esta tarea cobra especial relevancia en la fase diagnóstico, en la cual se pretende comprender los horizontes institucionales, así como los elementos discursivos y normativos que orientan la convivencia escolar y las formas en que se conciben y ejercen la justicia restaurativa en la institución educativa.

Para lograrlo, es necesario contar con herramientas que permitan organizar, analizar y dar sentido a una amplia variedad de fuentes documentales y al mismo tiempo respeten el enfoque hermenéutico que sustenta este estudio, de esta manera se emplearán las técnicas de revisión documental, grupos focales y encuesta

La revisión documental permitió recolectar, seleccionar y analizar información proveniente de fuentes como artículos, libros y documentos institucionales, con el fin de contextualizar el objeto de estudio y fundamentar teóricamente las categorías de análisis (Bardin, 1996).



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El grupo focal, posibilitó explorar percepciones y significados compartidos a través de la interacción entre participantes. En este caso, se desarrolló con directivos y miembros del área de vida comunitaria, buscando comprender prácticas, tensiones y representaciones sobre la justicia escolar. Para ello, se utilizó una guía de preguntas basada en cinco variables analíticas, validada por jueces expertos y sustentada en literatura especializada.

La entrevista en profundidad, facilitó el acceso a experiencias subjetivas de los estudiantes que habían participado en prácticas restaurativas. A partir de sus relatos, se identificaron vivencias, significados y percepciones frente a la justicia restaurativa y punitiva. El proceso se realizó bajo criterios éticos rigurosos, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad y el resguardo de la información.

La encuesta, entendida como un instrumento sistemático de recolección de datos, se aplicó en formato digital a diferentes actores escolares, entre ellos directivos, docentes, mediadores y representantes de grupo. Esta herramienta permitió identificar percepciones y conocimientos sobre convivencia, resolución de conflictos y justicia restaurativa, aportando insumos clave para la formulación de la propuesta pedagógica.

Asimismo, se emplearon fichas y matrices de análisis para registrar, categorizar e interpretar testimonios, documentos y observaciones. Estas herramientas facilitaron la organización de la información y la identificación de patrones, tensiones y relaciones entre las categorías analíticas establecidas.

En el marco de las fases del proceso de sistematización, se integraron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios digitales bajo una lógica de triangulación metodológica. Esta combinación permitió abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas, analizar de manera holística las prácticas restaurativas, valorar su impacto en la convivencia escolar y reconstruir los significados que los actores educativos atribuyen a la justicia en la institución.

Estas técnicas fueron seleccionadas por su coherencia con el enfoque cualitativo y hermenéutico del estudio, lo que posibilitó una comprensión profunda, crítica y contextualizada de las prácticas restaurativas y de las experiencias de los actores educativos dentro del proceso de convivencia escolar.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Tabla 2

Matriz de técnicas e instrumentos recolección de información

Fuente o población	Técnica	Instrumento
Proyecto educativo Institucional, manual de convivencia y reporte de casos	Revisión documental (análisis de contenido, sistematización de datos cualitativos, triangulación de narrativas) (Anexo A)	Matriz y fichas de análisis (Anexo E, F, G)
Estudiantes de los grados 6° y 11°, equipo de vida comunitaria.	Grupos focal directivos (Anexo B) Grupo focal estudiantes (Anexo C)	Entrevista semiestructurada
Personal directivo, profesores (...), representantes de grupo y mediadores	Encuesta (Anexo D)	Cuestionario digital

Nota. Matriz de técnicas e instrumentos empleados en la recolección de la información. Fuente: Creación propia

Población

La institución educativa cuenta con una población aproximada de 1.300 estudiantes, provenientes de los estratos 5 y 6 del Valle de Aburrá, con edades entre los 11 y los 18 años. De esta población, 275 estudiantes cursan entre sexto y octavo grado, nivel que la institución denomina “Educación Benedictina Creativa”, mientras que 250 estudiantes pertenecen a los grados de noveno a undécimo, en el ciclo denominado “Educación Benedictina Proyectiva”. Cada curso tiene un promedio de 25 estudiantes y la institución mantiene una proporción de un docente por cada 12 alumnos, lo que favorece un acompañamiento cercano.

En los grados sexto y undécimo se realizan habitualmente mediciones de indicadores institucionales, lo que convierte estos niveles en espacios estratégicos para la recolección de datos. Por ello, se propone un muestreo intencionado, considerando criterios como presencia discursiva de las prácticas de formación en justicia, el tipo de situaciones de convivencia en las que los



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

estudiantes han estado implicados y el contexto institucional. Esta estrategia busca garantizar un abordaje ético del proceso investigativo y una lectura situada de la justicia restaurativa del entorno escolar.

3.4 Criterios de validez y confiabilidad

Con el propósito de asegurar la calidad y pertinencia de los instrumentos utilizados en la investigación, se desarrolló un proceso de validación que incluyó distintas estrategias de acuerdo con la naturaleza de cada herramienta. En primer lugar, se contó con el acompañamiento de Human Partner, organización conformada por facilitadores, asesores e instructores especializados en procesos de no-violencia, restauración y construcción de paz. Ellos participaron en la validación de constructo de los instrumentos diseñados para los grupos focales, verificando la coherencia entre las preguntas planteadas, los objetivos de investigación y los marcos conceptuales de referencia.

En el caso del cuestionario digital, se aplicó un pilotaje con un grupo reducido de estudiantes que no hicieron parte de la muestra final, con el fin de identificar dificultades de comprensión y ajustar aspectos de redacción y estructura. De manera complementaria, para las matrices de análisis de documentos, se realizó una prueba piloto con documentos institucionales de menor complejidad, lo que permitió valorar la aplicabilidad del instrumento y afinar los criterios de categorización antes de su uso definitivo.

Asimismo, la asesora del trabajo de grado revisó y aprobó formalmente los instrumentos, otorgando con ello un respaldo adicional a su validez y pertinencia. Esta revisión no solo asegura coherencia metodológica con los objetivos planteados, sino que también brinda mayor confianza en la utilización de los instrumentos dentro del proceso investigativo.

3.5 Consideraciones éticas e integridad científica

Dado que la presente investigación involucra la participación de estudiantes menores y mayores de edad, así como del grupo directivo del Colegio Benedictino de Envigado, se aplicarán principios éticos orientados a proteger la dignidad, la autonomía y los derechos de los participantes establecidos en asentamientos y consentimientos de cada uno de los participantes de la investigación. En coherencia con la normatividad nacional e internacional, se tendrán en cuenta los lineamientos de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 y de la Política Nacional de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ciencia, Tecnología e Innovación 2021–2030, además de los principios universales de la bioética: respeto por la autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia, confidencialidad y dignidad humana.

En cumplimiento de lo anterior, se adoptarán las siguientes acciones:

- **Consentimiento informado a las familias o acudientes:** Se solicitará a los padres o acudientes de los estudiantes la firma de un consentimiento informado en el que se explique el objetivo de la investigación, el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin repercusiones negativas.
- **Asentimiento informado de los menores:** Los estudiantes firmarán un formato de asentimiento adaptado a su nivel de comprensión, mediante el cual manifestarán de manera voluntaria su aceptación y entendimiento de la participación en el estudio.
- **Confidencialidad y anonimato:** Toda la información recolectada será tratada con estricta reserva. Los datos personales no serán divulgados y solo se emplearán con fines investigativos y académicos, garantizando el anonimato de los participantes.
- **Respeto y transparencia:** Se velará por un trato digno y respetuoso hacia los estudiantes y el grupo directivo, promoviendo un ambiente de confianza durante todo el proceso investigativo. Asimismo, la comunicación de los resultados se realizará con transparencia, reconociendo las limitaciones del estudio y evitando cualquier manipulación de los datos.

En cuanto a la integridad científica, se garantizará que la recolección, sistematización y análisis de la información se realicen con rigor y honestidad, libres de sesgos o alteraciones. El compromiso de este trabajo es asegurar que el conocimiento producido sea confiable, responsable y coherente con los principios éticos y académicos que rigen la investigación educativa en Colombia.

4 Capítulo IV: Presentación y Análisis de los Resultados



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

4.1 Procedimiento de análisis

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo conforme a los estándares éticos y metodológicos más exigentes, enfatizando la confianza, la confidencialidad y la participación voluntaria de todos los involucrados. Aunque el diseño inicial contemplaba la inclusión de estudiantes de sexto grado, dada la ausencia de acompañamiento pedagógico restaurativo en dicho grupo, se modificó para abarcar a estudiantes de séptimo grado, asegurando la pertinencia de la muestra y la adherencia estricta a los criterios de selección establecidos. Todos los participantes fueron informados sobre los propósitos del estudio y otorgaron su consentimiento informado; los datos se almacenaron en formato digital bajo claves de acceso restringidas para garantizar su protección y anonimato.

Con el fin de dotar al análisis de mayor rigor y objetividad, se utilizó el software ATLAS. Ti para realizar un examen estructural y semántico de los corpus recolectados. El análisis estructural permitió identificar patrones de recurrencia léxica y coocurrencias entre conceptos clave, visualizados mediante diagramas de Sankey, tablas de frecuencia y nubes de palabras, lo que facilitó una lectura objetiva de las asociaciones entre categorías relacionadas con la convivencia, la justicia y los enfoques restaurativos.

Por su parte, el análisis semántico se desarrolló a partir de un proceso sistemático de codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo las recomendaciones de Yin (2018) y la lógica del análisis temático. Las unidades de significado fueron segmentadas y codificadas de manera inductiva, permitiendo la emergencia de categorías interpretativas desde los discursos de los participantes. Estas categorías fueron posteriormente organizadas en matrices analíticas, elaboradas de manera manual, las cuales permitieron rastrear la relación entre citas textuales, códigos y subcategorías. Durante la fase de saturación teórica, las matrices fueron fundamentales para identificar tanto la repetición de temas como la aparición de categorías emergentes, enriqueciendo la comprensión del fenómeno. (ver anexo H, I, J)

La integración entre el análisis estructural —centrado en frecuencias, coocurrencias y patrones discursivos— y el análisis semántico —orientado a la interpretación profunda de significados— posibilitó una triangulación interna de los datos.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

De este modo, el procedimiento analítico permitió garantizar trazabilidad, transparencia y coherencia entre los datos empíricos, las categorías emergentes y las conclusiones, ofreciendo una comprensión integral de las dinámicas de convivencia escolar, las percepciones de los estudiantes y las prácticas del equipo de vida comunitaria desde un enfoque de justicia restaurativa.

4.2 Triangulación teórica de la información

El análisis se organizó a partir de las categorías teóricas presentes en cada objetivo específico, lo que permitió mantener coherencia entre los propósitos del estudio y la interpretación de la información. De esta forma, se articularon los resultados obtenidos a través de las entrevistas, observaciones, documentos institucionales y encuestas, con las categorías de formación ciudadana, justicia restaurativa y prácticas pedagógicas, que orientaron el proceso investigativo.

La triangulación de estas fuentes posibilitó identificar convergencias, tensiones y vacíos entre el modelo de ciudadanía que promueve el Colegio Benedictino de Envigado y las formas en que este se pone en práctica en la vida escolar cotidiana. En consecuencia, los hallazgos que se presentan a continuación no solo describen lo encontrado, sino que invitan a reflexionar sobre cómo la teoría y la experiencia se entrelazan para dar sentido a la convivencia y a la educación en clave restaurativa.

Interpretar el modelo de ciudadanía

El análisis de los documentos institucionales del Colegio Benedictino de Envigado permitió comprender una forma particular de entender la ciudadanía, que no se limita al cumplimiento de normas o a la obediencia, sino que se construye desde la ética, la espiritualidad y la convivencia. A través del estudio del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia y el Procedimiento de Indicadores de Gestión (KPI), se evidenció que la institución promueve una educación centrada en la persona, en su capacidad de relacionarse con los demás y de participar activamente en la vida comunitaria. Se trata de una visión coherente con los valores benedictinos del respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la espiritualidad, que orientan la formación de ciudadanos capaces de pensar críticamente, sentir con empatía y actuar con sentido de justicia.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El Manual de Convivencia, por ejemplo, no se reduce a un conjunto de reglas. Más bien, propone una forma de vivir en comunidad basada en el diálogo, el reconocimiento y la resolución pacífica de los conflictos. En lugar de enfocarse en la sanción, invita a comprender el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, este enfoque coincide con la idea de John Dewey (1916) de que la escuela debe ser un espacio donde se aprenda a vivir en democracia, no como un sistema político sino como una experiencia compartida. Dewey afirmaba que “la educación no es preparación para la vida, sino la vida misma”, y esa filosofía se refleja en la manera en que el colegio busca formar a sus estudiantes, enseñándoles a deliberar, a construir acuerdos y a asumir la responsabilidad de sus actos dentro de la comunidad.

En el Proyecto Educativo Institucional se percibe con claridad esa intención de formar líderes con “Talante Benedictino”, es decir, personas comprometidas con la transformación de su entorno desde los valores cristianos, el servicio y la justicia social. El PEI plantea que educar es acompañar procesos de vida, donde cada estudiante aprende a reconocer su singularidad y la de los demás. En este sentido, la convivencia se entiende como una tarea colectiva, que exige diálogo, escucha y empatía. Aquí se puede reconocer la influencia de Martha Nussbaum (2012), quien sostiene que la verdadera educación debe cultivar las capacidades humanas que nos permiten vivir con los otros: la compasión, la imaginación moral y el pensamiento crítico. El colegio, al promover la solidaridad y la acogida como ejes fundamentales, apunta justamente a esa idea de ciudadanía sensible y consciente del valor de cada persona.

Por su parte, Hannah Arendt (1958) planteaba que ser ciudadano significa actuar en el mundo común, asumir la responsabilidad de nuestras acciones y participar en la construcción de la vida colectiva. Esta idea también se refleja en el espíritu del colegio, que busca formar estudiantes que no solo sigan normas, sino que comprendan por qué son necesarias y cómo contribuyen al bien común. La acción, entendida como participación consciente en la vida de la comunidad, está presente en la propuesta benedictina de liderazgo ético y servicio. El colegio no forma solo “buenos estudiantes”, sino personas dispuestas a comprometerse con los demás, a cuidar su entorno y a ejercer su libertad con sentido social.

El Procedimiento de Indicadores de Gestión, aunque tiene un carácter más técnico, también se relaciona con esta idea de ciudadanía. Promueve la mejora continua, la autorreflexión y la corresponsabilidad, valores que son esenciales para una convivencia democrática. Desde la



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

mirada de Amartya Sen (1999), este tipo de prácticas fortalecen las capacidades colectivas de diálogo y cooperación, porque obligan a pensar la gestión no como control, sino como aprendizaje compartido. Aunque el documento no menciona la justicia restaurativa, su lógica de corregir, mejorar y aprender de los errores se alinea con su esencia: más que castigar, se trata de reparar y de crecer, es decir, el análisis documental revela una coherencia profunda en torno a un modelo de ciudadanía ética, participativa y restaurativa. La institución entiende la convivencia como un proceso de formación humana, donde la ciudadanía no se enseña en los libros, sino que se vive día a día en las relaciones, en el respeto por la diferencia y en la construcción de acuerdos. El colegio apuesta por una ciudadanía que se aprende haciendo, tal como proponía Dewey, y que se sostiene en el desarrollo de capacidades humanas, como plantea Nussbaum. Esta ciudadanía se encarna en prácticas concretas de solidaridad, diálogo y empatía, más que en discursos abstractos.

No obstante, el análisis también muestra algunos desafíos. Aunque los valores institucionales reflejan los principios de la justicia restaurativa, aún no existen rutas o protocolos específicos para aplicarla de manera formal. Se recomienda incluir en los documentos institucionales una referencia clara a este enfoque, fortalecer la formación docente en mediación y resolución de conflictos, y crear espacios sistemáticos de diálogo y reconciliación. Incorporar la justicia restaurativa de forma explícita consolidaría lo que ya existe en la práctica: una comunidad educativa que cree en el diálogo, en la reparación y en la construcción conjunta de la paz.

En síntesis, el modelo de ciudadanía promovido por el Colegio Benedictino de Envigado puede entenderse como una ciudadanía humanista y espiritual, centrada en la responsabilidad, la empatía y el reconocimiento del otro. Es una propuesta que busca formar personas que no solo “convivan” por obligación, sino que entiendan que convivir es una forma de construir humanidad. En este modelo, la justicia, el respeto y la solidaridad no son ideales abstractos, sino experiencias cotidianas que se viven en la escuela y se proyectan hacia la sociedad. Tal como lo señalaría Dewey, educar para la democracia es vivir en ella, y el colegio encarna esa convicción en su propósito de formar ciudadanos capaces de transformar con compasión y sentido ético el mundo que comparten con los demás.



Analizar e interpretar los significados de justicia en los conflictos escolares

UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Las representaciones visuales y el contenido textual evidencian que, en el contexto escolar, la convivencia y las prácticas restaurativas constituyen ejes fundamentales de los procesos institucionales orientados a la gestión de conflictos. La recurrencia de términos como “colegio”, “convivencia”, “estudiantes” y “prácticas restaurativas” refleja una orientación clara hacia estrategias basadas en la reparación, el diálogo, la prevención y la empatía. Los diagramas obtenidos mediante el análisis en ATLAS.ti sugieren relaciones significativas entre los conceptos de acto, justicia, problema y persona, destacando la centralidad del estudiante y la participación del docente en las dinámicas restaurativas. Estas relaciones apuntan a la construcción de un clima escolar propicio para la resolución pacífica de conflictos, la corresponsabilidad y la consolidación de una cultura institucional de reparación y aprendizaje ético.

El análisis semántico revela una tensión inherente entre la dimensión normativa y la relacional de la justicia escolar. Según Zehr (2010), la justicia restaurativa se centra en el reconocimiento del daño y en la participación activa de los implicados en su reparación, mientras que la justicia retributiva enfatiza la sanción proporcional y el cumplimiento de la norma. En el ámbito educativo, ambas se integran como dimensiones complementarias: la sanción, sin desaparecer, se inserta en una visión pedagógica orientada al restablecimiento del vínculo y la reconstrucción de la confianza. En esta línea, el conflicto —entendido, según Zuleta (2004), como manifestación legítima de la diversidad de intereses— constituye una oportunidad pedagógica para el crecimiento personal y la transformación social.

La perspectiva estudiantil sobre la justicia escolar pone de relieve tensiones entre sanción, reparación y restauración. Algunos estudiantes perciben el sistema como punitivo y susceptible de manipulación, mientras que otros lo asocian a la reparación efectiva del daño y al cambio visible de conducta. Estas posiciones evidencian el paso de una lógica sancionatoria hacia otra centrada en la transformación relacional (Zehr, 2010). La distinción entre reparación y restauración emerge entonces como clave: mientras la primera se orienta a acciones simbólicas o concretas, la segunda exige procesos de sanación del vínculo y reconstrucción de la convivencia. Reconocer el daño, restaurar el lazo social y promover la corresponsabilidad supone superar la lógica del castigo, orientando la justicia hacia la construcción de aprendizajes sostenibles (Zehr, 2010).



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En este contexto, los círculos de diálogo cobran protagonismo al facilitar una comunicación igualitaria y la reconstrucción de vínculos dañados. Estas prácticas adoptan diversas modalidades según el nivel educativo y las necesidades institucionales: van desde ejercicios de resolución pacífica en los primeros grados hasta formatos estructurados y con seguimiento en cursos superiores, involucrando a estudiantes y familias. Aunque se valoran por su formalidad y claridad, persisten desafíos como la sobrecarga de casos y la confusión entre enfoques restaurativos y retributivos, lo cual demanda una mayor articulación institucional (Gimeno Sacristán, 2001).

Desde el marco hermenéutico de Ricoeur, los significados atribuidos a la justicia restaurativa se construyen en distintos niveles. Por un lado, la explicación del discurso permite distinguir las definiciones simbólicas y la comprensión de intenciones; por otro, la apropiación del sentido por parte de los actores pone de manifiesto la noción de “sanar el vínculo” y “curar la comunidad escolar”. Este proceso dialéctico se traduce en prácticas pedagógicas que transforman el conflicto en recurso de aprendizaje y en ocasión para regenerar el tejido comunitario. En consecuencia, la justicia restaurativa aparece como un proceso de sanación que convierte el conflicto en oportunidad formativa, coexistiendo con la justicia retributiva, que aporta el marco normativo necesario para consolidar la comunidad educativa (Ricoeur, 1996).

Respecto al modelo de ciudadanía derivado de la perspectiva estudiantil, las prácticas de justicia se conciben como un proceso ético que nace en la familia y se proyecta al contexto escolar. En esta visión, el respeto no implica obediencia impuesta, sino reconocimiento recíproco que guía la convivencia y otorga coherencia ética a las interacciones cotidianas. El conflicto se entiende como ocasión de aprendizaje para la autonomía, la autorreflexión y la autorregulación emocional; el diálogo, por su parte, se erige como el principal instrumento para la resolución de tensiones, aunque su efectividad puede verse obstaculizada por prejuicios que refuerzan lógicas punitivas (Gimeno Sacristán, 2001).

Desde la óptica del equipo directivo, la ciudadanía se configura como un proceso relacional y comunitario en el que el diálogo tiene un papel central en la prevención y gestión de conflictos. Los directivos reconocen la importancia de consolidar una cultura escolar inclusiva y restaurativa que involucre a familias, docentes, orientadores y estudiantes. Entre sus aportes destacan la experiencia empática del diálogo, la articulación sistémica de los actores



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

institucionales, la promoción de hábitos ciudadanos vinculados a la felicidad y el sentido de pertenencia, la formalización de protocolos que refuercen la legitimidad y la edificación de una cultura colectiva y sostenible (Gimeno Sacristán, 2001). En conjunto, estos elementos consolidan una pedagogía de la convivencia sustentada en la empatía, el diálogo y la corresponsabilidad, que promueve el aprendizaje ético y la justicia como práctica formativa antes que como control disciplinario.

Contribuir a la propuesta pedagógica del colegio mediante estrategias restaurativas que fortalezcan la formación ciudadana y la resolución pacífica de conflictos.

El análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes permitió identificar dos hallazgos fundamentales relacionados con la comprensión y aplicación de la justicia restaurativa (JR) en el contexto escolar. El primero corresponde al vacío conceptual y la necesidad de formación en justicia restaurativa, evidenciado en la confusión de los estudiantes al asociar la JR con prácticas sancionatorias más que con procesos de diálogo y reparación. El segundo hallazgo se vincula con la existencia de prácticas restaurativas que ya contribuyen al fortalecimiento de la formación ciudadana, tales como los círculos de diálogo, la mediación escolar y los encuentros grupales, las cuales, aunque carecen de un marco conceptual unificado, reflejan una disposición institucional hacia la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de una convivencia más democrática.

El hallazgo más relevante es la comprensión limitada y fragmentada del concepto de justicia restaurativa (JR)). La mayoría de ellos la asociaron erróneamente con sanciones judiciales o castigos, lo que refleja la persistencia de un paradigma retributivo dentro del imaginario escolar. Este hallazgo confirma la tensión entre dos formas de entender la justicia: la retributiva, centrada en la infracción y el castigo, y la restaurativa, que se enfoca en la reparación del daño y la reconstrucción de relaciones (Zehr, 2010).

Según Zehr (2010), el enfoque restaurativo busca responder a tres preguntas esenciales: ¿Qué daño se causó? ¿Quién fue afectado? ¿Cómo se puede reparar? Esta perspectiva contrasta con la visión tradicional, en la que la justicia se entiende como la aplicación de una sanción proporcional a la falta. La confusión detectada entre los estudiantes —al asociar la JR con suspensiones o castigos— revela la ausencia de una formación sistemática y explícita sobre los fundamentos y propósitos de este paradigma.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

No obstante, esta falta de claridad no debe interpretarse como una resistencia al cambio, sino como una oportunidad pedagógica. Tal como sostiene Gimeno Sacristán (2009), los procesos educativos deben propiciar una reconstrucción del significado desde el currículo en función de la práctica y del contexto social. En este sentido, incluir la justicia restaurativa como eje transversal del currículo escolar no solo permitiría clarificar su sentido, sino también favorecer la construcción de una cultura institucional basada en el diálogo, la empatía y la corresponsabilidad.

El hallazgo plantea un desafío estructural: la apropiación colectiva de la justicia restaurativa. Si este enfoque se limita a ser comprendido solo por docentes o directivos, corre el riesgo de convertirse en un discurso teórico sin incidencia práctica. Para que la JR cumpla su propósito formativo, debe ser asumida como una práctica cultural compartida entre estudiantes, familias, maestros y personal administrativo. Solo así se logrará transformar las dinámicas de conflicto escolar en espacios de reflexión, reparación y aprendizaje conjunto (Zehr, 2010). El segundo hallazgo en la encuesta muestra que, aunque el colegio no siempre utiliza explícitamente el término justicia restaurativa, sí desarrolla estrategias que reflejan sus principios esenciales. Los círculos de diálogo, los encuentros grupales, la mediación escolar y la consejería psicológica fueron reconocidos por la comunidad educativa como mecanismos eficaces para la resolución pacífica de conflictos. Estas prácticas promueven la escucha activa, la empatía y la corresponsabilidad, pilares fundamentales del enfoque restaurativo (Zehr, 2010).

Desde la perspectiva de Nussbaum (2012), estas acciones también tienen un impacto profundo en el desarrollo de capacidades ciudadanas. Fomentar el diálogo y la empatía contribuye a que los estudiantes reconozcan al otro como un igual digno de respeto, lo que fortalece su imaginación moral, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones y motivaciones. Dichas experiencias no solo resuelven conflictos puntuales, sino que consolidan un aprendizaje ético y social orientado hacia la convivencia democrática.

Además, estas estrategias reflejan una pedagogía de la experiencia, en la que el aprendizaje ciudadano no se limita a los contenidos curriculares, sino que se vive en la práctica cotidiana de la escuela. Tal como señala Gimeno Sacristán (2009), el currículo no debe entenderse únicamente como un conjunto de contenidos, sino como un espacio dinámico donde



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

se construyen valores, actitudes y formas de convivencia. En este sentido, las estrategias restaurativas ya presentes en el colegio constituyen una base valiosa sobre la cual se propone una propuesta pedagógica integral.

El reto, por tanto, consiste en articular estas prácticas dentro de un marco pedagógico explícitamente restaurativo y potenciar su valor formativo. Esto implica desarrollar procesos de sensibilización, formación y acompañamiento docente que consoliden una comprensión común del enfoque restaurativo y su aporte a la formación ciudadana.

Asimismo, el análisis de la encuesta permitió evidenciar tres vacíos estrechamente relacionados que limitan la consolidación de la justicia restaurativa (JR) en la escuela: la falta de coherencia disciplinaria, vacío de acompañamiento pedagógico y la integración docente en la JR

El vacío de coherencia disciplinaria se refleja en la coexistencia de prácticas restaurativas —como los círculos de diálogo— junto con un enfoque punitivo basado en sanciones. Esta contradicción debilita el sentido educativo de la JR, pues mantiene la centralidad del castigo y transmite mensajes ambiguos sobre el valor del diálogo y la reparación. Según Zehr (2010), este modelo contradice la esencia del paradigma restaurativo, que busca reparar el daño y restablecer vínculos. Para Gimeno Sacristán (2009), la incoherencia proviene de la falta de integración del enfoque restaurativo en el currículo institucional, lo que genera una brecha entre el discurso pedagógico y la práctica cotidiana.

Vinculado a ello, el vacío de acompañamiento hace referencia a la ausencia de mediadores escolares formados en justicia restaurativa, especialmente para orientar a los estudiantes más jóvenes en la resolución constructiva de conflictos. Zehr (2010) advierte que sin facilitadores imparciales se corre el riesgo de reproducir relaciones de poder, mientras que Nussbaum (2012) sostiene que el acompañamiento es esencial para desarrollar capacidades como la escucha activa, el juicio crítico y la empatía. Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (2009), este acompañamiento debe institucionalizarse como parte del currículo y no depender de acciones aisladas. Por ello, resulta fundamental que los estudiantes mediadores reciban una formación adecuada en justicia restaurativa, de manera que puedan participar activamente en el abordaje de estas situaciones, contribuyendo no solo al fortalecimiento de la convivencia, sino también a la disminución de las cargas que actualmente asumen los docentes y el equipo de orientación del colegio.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ambos vacíos revelan la necesidad de un cambio estructural y cultural que articule coherentemente el enfoque restaurativo con la práctica pedagógica. Como plantea Zehr (2010) y Dewey (1938), la educación solo puede ser transformadora cuando hay coherencia entre discurso y acción, y cuando el acompañamiento se convierte en una oportunidad para aprender del conflicto.

Respecto a la escasa participación del profesorado en la implementación y facilitación de los procesos restaurativos. Si bien el colegio promueve espacios de diálogo, estos suelen ser liderados por orientadores o psicólogos, dejando a los docentes al margen del proceso. Esta situación limita el impacto del enfoque restaurativo, ya que, como plantea Zehr (2010), los educadores deben ocupar un papel protagónico en la justicia restaurativa, al ser quienes conviven diariamente con los estudiantes y pueden transformar los conflictos cotidianos en experiencias de aprendizaje moral y comunitario.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2012), esta falta de integración docente restringe la formación de ciudadanos empáticos y responsables, pues la educación en valores no se transmite únicamente por medio de contenidos teóricos, sino a través del ejemplo y las prácticas cotidianas. Los docentes, al no participar activamente en los procesos restaurativos, pierden la oportunidad de modelar comportamientos democráticos, de enseñar el valor del perdón y la reparación, y de fomentar la reflexión ética ante los conflictos.

En el ámbito curricular, Gimeno Sacristán (2009) sostiene que la convivencia escolar debe ser parte constitutiva del currículo y no un componente externo o accesorio. Cuando los docentes no se integran en la mediación y la resolución restaurativa, la JR corre el riesgo de ser percibida como una iniciativa paralela, sin incidencia en la enseñanza ni en la cultura escolar. Para superar este vacío, se requiere una formación docente permanente que vincule las prácticas restaurativas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que educar también implica acompañar, escuchar y reconstruir relaciones.

Adicionalmente, Dewey (1938) argumenta que toda experiencia educativa debe tener un carácter reflexivo y social, en la medida en que la escuela es una comunidad de aprendizaje donde las interacciones moldean el carácter y los valores de los estudiantes. Si los docentes no asumen la justicia restaurativa como parte de su práctica pedagógica, se desaprovecha su

potencial como herramienta para formar ciudadanos participativos, empáticos y responsables, coherente con la finalidad democrática de la educación.



4.3 Interpretación crítica de los resultados

Los resultados evidencian que en el Colegio Benedictino de Envigado existe una clara intención de formar ciudadanos desde la ética, el respeto y la convivencia, pero también revelan una distancia entre lo que se propone en los documentos institucionales y lo que realmente ocurre en las prácticas cotidianas. Aunque el Manual de Convivencia, el PEI y los indicadores de gestión reflejan valores coherentes con la justicia restaurativa, está aún no se encuentra formalmente integrada ni consolidada. En la práctica, conviven enfoques restaurativos con sanciones disciplinarias tradicionales, lo que genera una tensión entre el discurso pedagógico y la gestión real del conflicto. Esta situación confirma lo planteado por autores como Zehr y Nussbaum, quienes señalan que la justicia restaurativa no se limita a reemplazar castigos por actos simbólicos, sino que implica una transformación profunda de la cultura escolar. El diálogo, la empatía y la reparación del daño aparecen como principios compartidos por estudiantes y docentes, pero aún falta fortalecer su sentido pedagógico para que dejen de ser acciones aisladas y se conviertan en procesos sistemáticos de aprendizaje. En este sentido, los resultados amplían la comprensión teórica, mostrando que la convivencia escolar restaurativa requiere más que normas: necesita formación, acompañamiento y coherencia institucional.

También se evidencia un vacío conceptual entre los estudiantes respecto a lo que significa la justicia restaurativa. Muchos la asocian con sanción o castigo, lo que demuestra la necesidad de educación explícita en este tema. Sin embargo, hay avances importantes: los jóvenes valoran los espacios de diálogo, los círculos de conversación y las acciones reparadoras, lo cual muestra que reconocen el conflicto como una oportunidad de reflexión y cambio. Esto se acerca a la idea de John Dewey, quien entendía la escuela como un laboratorio de vida democrática, y a Estanislao Zuleta, para quien el conflicto es una oportunidad para aprender y transformar. Estos resultados aportan una lectura crítica sobre el rol docente, si bien, aunque los educadores promueven valores benedictinos como la empatía y la solidaridad, no siempre cuentan con herramientas o tiempo para actuar como mediadores restaurativos, se promueve el diálogo, pero las decisiones disciplinarias suelen mantener una lógica punitiva. Así, el estudio evidencia que la



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

formación en justicia restaurativa debe incluir también a los docentes, no solo a los estudiantes, para que puedan acompañar los procesos de forma coherente y pedagógica.

En relación con los objetivos de la investigación los resultados permiten afirmar que se logró interpretar de manera comprensiva el modelo de ciudadanía promovido por la institución y las representaciones de justicia restaurativa presentes en la comunidad educativa. Se cumplió con el propósito de identificar tanto los avances como las limitaciones institucionales en la implementación de prácticas restaurativas, reconociendo su potencial formativo y los obstáculos estructurales que impiden su consolidación. No obstante, se reconoce que todavía hay limitaciones en la manera en que ese ideal se traduce en la vida escolar, el principal reto es pasar de la declaración de valores a la práctica cotidiana, integrando la justicia restaurativa en el currículo, en los protocolos de convivencia y en la formación de toda la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, los resultados permiten concluir que la justicia restaurativa no solo representa una estrategia pedagógica, sino una reconfiguración ética y cultural de la escuela, en la que el conflicto se convierte en un medio para fortalecer la convivencia democrática y el aprendizaje moral. La investigación evidencia que la institucionalización de la Justicia Restaurativa en contextos educativos requiere un equilibrio entre la norma y el vínculo, entre la estructura y la sensibilidad, y entre la formación ética y la gestión pedagógica del conflicto muestran que el colegio cuenta con una base sólida para avanzar hacia una cultura restaurativa, pero requiere mayor articulación entre su propuesta formativa y las prácticas que se desarrollan en la realidad escolar, el verdadero reto entonces, está en transformar las sanciones en aprendizajes y las diferencias en oportunidades para construir comunidad.

5 Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

La investigación permitió establecer que el Colegio Benedictino de Envigado incide de manera significativa en la formación de ciudadanos a través de la implementación de prácticas de justicia restaurativa en los grados 7° y 11°. Estas prácticas contribuyen al desarrollo de competencias éticas, sociales y comunicativas, favoreciendo una comprensión más profunda del conflicto y de su papel en la construcción de relaciones respetuosas y solidarias dentro de la comunidad educativa. En este sentido, la institución no solo busca resolver los conflictos, sino convertirlos en oportunidades pedagógicas que fortalecen la convivencia y el aprendizaje ético.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Los hallazgos del estudio evidencian que los espacios restaurativos implementados como la mediación, los círculos de diálogo y la reflexión colectiva— han permitido que los estudiantes adopten actitudes más empáticas y responsables frente a sus acciones. Asimismo, se observó que los docentes que acompañan estos procesos se convierten en orientadores del cambio cultural dentro del colegio, al promover el diálogo, la reparación del daño y la corresponsabilidad. Estas experiencias contribuyen a consolidar una cultura institucional más humana y participativa, donde se reconoce la dignidad de cada miembro de la comunidad.

En el plano práctico, los resultados obtenidos señalan la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en metodologías restaurativas y de incorporar de manera más estructurada estos enfoques dentro del currículo escolar. También se considera pertinente ampliar los espacios de participación estudiantil y promover una cultura institucional que valore la reparación y el perdón como herramientas pedagógicas. Esto permitiría consolidar una comunidad educativa más cohesionada, donde la convivencia se entienda como un proceso continuo de aprendizaje y corresponsabilidad.

En cuanto a las implicaciones teóricas, el estudio reafirma la relación entre educación, ética y ciudadanía, demostrando que la justicia restaurativa puede ser una vía efectiva para integrar estos tres componentes en la práctica escolar. Al asumir el conflicto como oportunidad y no como amenaza, el colegio fortalece el sentido de pertenencia, la autonomía moral y la capacidad crítica de sus estudiantes, aspectos indispensables para la formación de ciudadanos activos y comprometidos con el bien común. Asimismo, al tratarse de una investigación cualitativa y contextual, sus hallazgos deben ser complementados con estudios más amplios y longitudinales que permitan evaluar de manera sostenida los efectos de la justicia restaurativa en el tiempo.

En el marco de los hallazgos y reflexiones surgidas a lo largo de la presente investigación, se recomienda que futuras indagaciones profundicen en el uso de metodologías cuantitativas y longitudinales, con el fin de analizar tendencias, relaciones y cambios en los contextos educativos y sociales a lo largo del tiempo. Estos enfoques ofrecen la posibilidad de contar con evidencias robustas y pertinentes para orientar la toma de decisiones y el diseño de intervenciones sostenibles.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Es fundamental que los próximos estudios contribuyan a la construcción de propuestas sólidas en materia de políticas públicas, integrando el conocimiento académico institucional y los contextos comunitarios. En este sentido, la participación activa de las familias constituye un eje esencial, pues su inclusión en los diferentes momentos del proceso investigativo permite enriquecer la comprensión de los fenómenos abordados y consolidar estrategias que respondan eficazmente a las realidades vividas.

Del mismo modo, se invita a explorar en mayor profundidad los alcances y efectos del paradigma de la prevención, valorando su impacto en la convivencia, la formación ciudadana y la resolución positiva de los conflictos escolares. Finalmente, se subraya la importancia de incorporar procesos sistemáticos de medición de impacto, orientados a la valoración crítica de las acciones desarrolladas, la retroalimentación de las prácticas pedagógicas y la mejora continua de los programas y proyectos implementados.

Estas recomendaciones buscan aportar a la consolidación de investigaciones rigurosas y pertinentes, que dialoguen efectivamente con las necesidades actuales de los sistemas educativos y sus comunidades, contribuyendo así al fortalecimiento de la política pública y la transformación social.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

6 Referencias

- Abad Peña, G., & Fernández Rodríguez, K. L. (2021). La investigación educativa: teoría y práctica. Editorial Tecnocientífica Americana.
https://www.researchgate.net/publication/365736896_La_investigacion_educativa_teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica
- Bañares, M. C., López, R. N., Beneite, A., & Di Giorgi, A. (2021). Proyecto de innovación educativa: la justicia restaurativa como modelo socioeducativo en la resolución de conflictos. Madrid.
<https://www.revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/110>
- Caballero Hernández. (2024). De lo punitivo a lo restaurativo: atención al acoso escolar o bullying. Colombia. <https://doi.org/10.29105/msc4.6-78>
- Caamaño, N., Díaz, S., Luna, M., & Salazar, P. (2020). Mediación y justicia restaurativa en una cultura de educación para la paz. Venezuela.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7673071>
- Calderón, L., & Rached, S. (2020). La justicia restaurativa como modelo para construir ciudadanía en el marco de una educación democrática. Argentina.
<https://doi.org/10.21017/rev.repub.2020.v28.a79>
- Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. 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.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Colombia. (2015). Decreto 1038 de 2015. Reglamentación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=61735
- Colegio Benedictino De Santa María (2025) Manual de convivencia
- Colegio Benedictino De Santa María. (2025). Proyecto Educativo Institucional



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Defensoría del Pueblo. (2016). Lineamientos para la promoción de la justicia restaurativa en el ámbito escolar. Bogotá, Colombia.

<https://www.defensoria.gov.co/politicas-lineamientos-y-manuales>

De la Fuente, V. D. (2012). ¿Qué es la justicia restaurativa? Criminología y Justicia, 4, 6-11.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Fuentes, C. (2015). Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. Praxis y Saber, 6(11), 235-244.

<https://doi.org/10.19053/22160159.3581>

Gadamer, H.-G. (1998). Verdad y método I. Paidós.

García León, J. J. (2024). La justicia restaurativa como solución de la violencia en los centros educativos. Ius Et Praxis, (058), 51-68.

<https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2024.n058.6919>

Gimeno Sacristán, J. (2001). *La pedagogía de la convivencia*. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2009). El currículo: Una reflexión sobre la práctica educativa.

Guingue Vahos, J. (2020). El papel de la justicia restaurativa en la mediación de conflictos escolares, una mirada desde la experiencia en el Colegio Cooperativo San Antonio de Prado. Colombia. <http://hdl.handle.net/10495/17673>

Great Place to Study. (2024). Colombia Certified Institutes.

<https://greatplacetostudy.com/countries/3/colombia>

Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa. Taurus

Henao Loaiza, M. (2019). Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar, I.E. José Antonio Galán.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Colombia.

https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6246/T_ME_309

- Hormaza Clavijo, J., & Rico Gómez, J. (2023). Justicia escolar restaurativa: una experiencia de convivencia escolar en la educación media del Colegio Parroquial de los Santos Apóstoles. Colombia. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/2495416a-3f51-45e9-a46e-d98a652436f5/content>
- Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. Alforja. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 y se establecen los lineamientos para la convivencia escolar y la ciudadanía*. Diario Oficial No. 49.532.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=62161>
- Ministerio de Educación. (2023). Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Disponible en Ministerio de Educación.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/404764:Sistema-de-Informacion-Unificado-de-Convivencia-Escolar-SIUCE>
- Montessori, M. (1949). El método Montessori. Montessori-Pierson Publishing.
- Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2006). Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa. Nueva York. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf
- Ospina Agudelo, M., & Calderón Suárez, A. (2023). Tipologías de prácticas docentes en la intervención de los conflictos escolares y su relación con el bienestar de los docentes: Estudio en un colegio público en administración. Colombia.
<https://hdl.handle.net/1992/68533>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Pardinas, Felipe: (1991). Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales 32a. Edición. FEditorial Siglo XXI, Bogotá.

Ricœur, P. (1985). Tiempo y narración III: El tiempo narrado (A. Neira, Trad.). Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Ediciones Cátedra.

Sánchez Bolaños, J. (2020). La memoria en la escuela como estrategia pedagógica y de investigación. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), 51-68.

<https://doi.org/10.15332/erdi.v2i9.2497>

Stake, R. (2020). Estudios de casos cualitativos. Las estrategias de investigación cualitativa. Morata

UNODC. (2006). Manual sobre programas de justicia restaurativa.

https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf

Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre el estudio de caso: Diseño y métodos* (6ª ed.). Sage.

Zehr, H. (2010). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Intercourse, PA: Good Books.

Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia. Discursos de la diversidad y la convivencia*. Editorial Universidad de Antioquia.

7 Anexos

Enlace carpeta de anexos: [ANEXOS](#)

Anexo A. Formato de revisión documental

Anexo B. Formato grupo focal directivos

Anexo C. Formato grupo focal estudiantes

Anexo D. Formato encuesta digital

Anexo E. Matriz de análisis documental manual de convivencia

Anexo F. Matriz de análisis documental PEI

Anexo G. Matriz de análisis documental indicadores de gestión de convivencia

Anexo H. Matriz de análisis grupo focal directivos

Anexo I. Matriz de análisis grupo focal estudiantes

Anexo J. Matriz de análisis encuesta digital.