

**Del conflicto a la convivencia: Una estrategia desde la Justicia Escolar Restaurativa en
formación docente**

Eliana Patricia Misas Camacho



Maestría en Educación

Humberto Sánchez Rueda

Universidad Santo Tomás

Bogotá. 2026

En el presente trabajo investigativo titulado “Capacitación docente en la resolución de conflictos escolares” se reconoce la escasa formación docente en resolución de conflictos escolares, lo que ha dificultado la gestión del conflicto de manera asertiva. Por tal motivo, el objetivo general del estudio es Proponer una estrategia pedagógica para la resolución de conflictos escolares que promueva la sana convivencia. La metodología empleada fue cualitativo-documental con un enfoque crítico-interpretativo, basada en el análisis de fuentes académicas. Se implementó una encuesta a cinco docentes de la institución educativa para el fortalecimiento del problema evidenciado.

Los resultados de la investigación muestran un predominio por las prácticas punitivas y poca investigación en ejercicios de formación docente en resolución de conflictos escolares. Los maestros que realizan prácticas con matices restaurativos las desarrollan de manera aislada, lo cual dificulta que el ejercicio promueva cambios a corto y largo plazo. La falta de integración de manuales de convivencia con enfoque restaurativo es un impedimento en la transformación de prácticas punitivas. Además, la Justicia Escolar Restaurativa es una alternativa que responde a las dinámicas de gestión de conflictos escolares.

En conjunto, estos hallazgos evidencian la necesidad de formación docente, protocolos restaurativos en atención a situaciones tipo I según la ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y estrategias socioemocionales sólidas.

En conclusión, es importante la formación docente en resolución de conflictos escolares para la transformación de prácticas pedagógicas que estén alineados a los

manuales de convivencia y den respuesta acertada a la implementación de ejercicios restaurativos, promoviendo espacios de diálogo a partir del desarrollo de las habilidades socioemocionales en contextos vulnerables de la ciudad de Bogotá.

Palabras clave: Conflicto escolar, capacitación docente, Justicia Escolar Restaurativa

Tabla de contenido

Capítulo 1. Planteamiento del problema	8
1.1 Formulación del problema.....	8
1.2. Contextualización del problema	10
1.3. Objetivos.....	23
1.3.1 Objetivo general	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4. Justificación	23
1.5. Antecedentes	25
Capítulo 2. Marco teórico.....	32
2.1. Prácticas pedagógicas	33
2.1.1 Prácticas pedagógicas punitivas	35
2.1.2 Prácticas restaurativas.....	37
2.2. Formación docente en resolución de conflictos	39
2.2.1 Mediación escolar.....	42
2.2.2 Educación en habilidades sociales.....	44
2.2.3 Justicia restaurativa.....	45
2.3 Manual de convivencia.....	50
2.3.1 Convivencia escolar.....	53
2.3.2 Conflicto escolar.....	56
2.3.3 Violencia escolar.....	59
2.3.4 Tipos de conflicto escolar.....	61
Capítulo 3. Diseño metodológico	63
3.1. Enfoque de investigación: El análisis documental	63
3.2. Ruta metodológica.....	66
3.2.1 Establecimiento de criterios para la búsqueda de documentos.....	67
3.2.2 Precisión de criterios y búsqueda de documentos en buscadores académicos y repositorios	68
3.2.3 Selección de información	68
3.2.4 Recolección de información	68
3.2.5 Desarrollo de análisis	69

3.2.6 Interpretación.....	69
3.2.7 Relación entre estudio documental y diseño de la propuesta pedagógica.....	69
3.3. Consideraciones éticas:.....	69
Capítulo 4. Resultados.....	71
4.1 Hallazgos del análisis documental.....	71
4.1.1 Primera categoría: Prácticas pedagógicas.....	74
4.1.2 Segunda categoría: Habilidades Sociales y emocionales	78
4.1.3 Justicia Escolar Restaurativa	82
4.2 Formulación de la estrategia pedagógica “Ruta de atención en conflictos escolares”.....	89
4.2.1 Enfoque proactivo/preventivo	91
4.2.2 Enfoque reactivo.....	95
4.3 Proyecciones	100
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	103
Referencias	106
Anexos.....	116
Anexo 3. Matriz de selección de fuentes	122
Anexo 4. Matriz de registro de contenidos.....	123

Este trabajo de grado tiene como propósito el diseño y propuesta de una ruta para atención de los conflictos escolares como parte del actuar pedagógico de las y los maestros. Esto surge en el marco de la contextualización de la problemática en la cual se evidencia carencia de herramientas y conocimiento acerca del potencial pedagógico del conflicto de parte de los y las docentes.

En la primera parte del trabajo se encontrará la problematización en la que se identifica que el conflicto escolar hace parte del proceso de socialización de los y las estudiantes, sin embargo, la falta de herramientas para el abordaje de estas situaciones puede desencadenar el escalamiento de este o la resolución pacífica. Por tal motivo, se propone el siguiente objetivo: Formular una estrategia pedagógica para la resolución de conflictos escolares que promueva la sana convivencia en el colegio CEDID Ciudad Bolívar.

En la segunda parte del trabajo se señalan los referentes teóricos y un estado documental que permitirá relacionar los objetivos del estudio con los aportes previos y fundamentar la viabilidad de la propuesta.

Posteriormente, desde una ruta metodológica de investigación cualitativo-documental con enfoque crítico interpretativo y como técnica el análisis documental, se propone una ruta pedagógica basada en la prevención, atención y seguimiento de los conflictos a partir del reconocimiento de las habilidades socioemocionales como parte fundamental para el desarrollo de la sana convivencia y cultura de paz.

Finalmente, la investigación no solo busca ofrecer una ruta metodológica y pedagógica en atención a conflictos escolares, también busca visibilizar el potencial

pedagógico que se encuentra en este tipo de situaciones partiendo de su potencial de aprendizaje y transformación.

De esta manera, el fortalecimiento de la formación docente en este campo es una condición indispensable para avanzar hacia una cultura escolar restaurativa, capaz de promover la convivencia pacífica y democrática.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Formulación del problema

El conflicto escolar está presente en la realidad cotidiana de la escuela. Este hace parte de las relaciones interpersonales de los estudiantes y puede ser el detonador de situaciones constructivas o violentas, de acuerdo con el manejo que se dé en el aula se da el paso para que la situación escale o se resuelva de manera asertiva.

En este sentido, se destaca la importancia que tiene el docente en este espacio, ya que, a partir de su intervención, se podría presentar un escalamiento del conflicto o la gestión de este, aspectos que tienen íntima relación con la forma en la que el docente entiende y comprende el conflicto escolar.

Por tal motivo, y de acuerdo con Jares (1997), el autor determina que el conflicto, desde una visión “Tecnócrata-positivista”, es una situación que es mejor evitarse ya que se tiene la concepción de que incurre en algo negativo, lo cual, influye en conductas disfuncionales que perjudican el ambiente académico, por lo que, puede incurrir violencia, y por esto es mejor evitarse y corregirse.

Visto desde esta perspectiva tradicional, el conflicto escolar se convierte en aquel escenario que es importante que sea erradicado de la realidad del aula y no permitir su presencia, ya que no se considera como algo positivo, sino su mayor influencia es negativa para el ambiente escolar.

Una idea similar puede encontrarse en Robbins y Judge (2009) quienes sostienen que, desde la perspectiva tradicional, el conflicto es visto como “[...] un resultado disfuncional que surgía de la mala comunicación, la falta de apertura y confianza entre las

personas [...] Como ha de evitarse todo conflicto, solo necesitamos dirigir nuestra atención a sus causas y corregir lo que esté mal [...]” (p. 485).

Desde estas perspectivas, se refuerza la idea de que el mejor conflicto es aquel que no está presente en el aula, debido a que su presencia es vista como algo negativo y no puede permitirse en las instituciones educativas, pues rompe con la “normalidad” que se necesita presentar ante la sociedad para mantener el *statu quo*. (Jares. 1997)

De acuerdo con esta lógica, nace la necesidad de mantener el control dentro de las aulas, por tal motivo, los docentes implementan prácticas que apuntan a anular el conflicto, sin reconocer su gran potencial pedagógico, y se restringe la capacidad democrática de este, pasando a ser, una situación a evitar que a gestionar, ya que se tiene una concepción negativa del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo investigativo se aplicó una encuesta a 5 docentes de una institución de la ciudad de Bogotá. Esta encuesta, conformada por 20 preguntas, buscaba identificar aquellas concepciones que tienen los maestros acerca del conflicto, sus prácticas y las herramientas que tienen al momento de resolver un conflicto en el aula. Esta encuesta se aplica para fortalecer el diagnóstico y corroborar la identificación del problema. Este instrumento, se validó a través del docente asesor de investigación, se retroalimentó y se hicieron los ajustes pertinentes para su posterior aplicación.

Una de las preguntas estaba encaminada a identificar cuál es la concepción que los docentes tienen acerca del conflicto escolar. En los resultados se encontró que todos los maestros consideran que el conflicto es algo negativo en el aula, por tal motivo, se reafirma

la idea expuesta por Jares (1997) donde afirma los docentes consideran que estas situaciones irrumpen con la normalidad, lo cual, permea directamente el reconocimiento de las instituciones educativas ante la sociedad.

En relación a lo anterior, la presente investigación se desarrolla en el colegio CEDID Ciudad Bolívar, el cual es de carácter público y está ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, al sur de la ciudad de Bogotá – Colombia. Está conformado por cuatro sedes distribuidas en los barrios de: Sierra Morena (sede A) la cual ofrece los niveles correspondientes a los grados de básica secundaria y media; las primarias ubicadas en las sedes de: Tanque laguna (sede B), Perdomo Alto (sede C) y Santa Rosita las Vegas (sede D).

Esta institución es oficial del Distrito de Bogotá y ofrece los niveles de escolaridad desde jardín hasta grado once en media técnica. Además, los fines de semana se ofrece el servicio de “Estrategia educativa flexible” que le permite a población vulnerable culminar sus estudios académicos.

1.2. Contextualización del problema

El presente trabajo se desarrolla en la institución mencionada, ya que, desde el PEI, se evidencia claramente la necesidad que tiene la comunidad de brindar herramientas en términos de resolución de conflictos a los estudiantes que ingresan a ella: “También nos muestran el reto comunitario de reducir la victimización, brindar herramientas para la resolución de conflictos, posicionar la vida como un valor y mejorar la percepción del territorio como espacio seguro de vida.” (PEI CEDID Ciudad Bolívar, pág. 34)

De acuerdo con lo anterior, se reconoce la necesidad brindar herramientas a los estudiantes para la resolución pacífica de conflictos escolares, lo que genera que la escuela se reconozca como un territorio de paz, y en consecuencia, los docentes vinculados al territorio conozcan y utilicen herramientas necesarias para resolver los conflictos en los contextos educativos, ya que al momento de presentarse una situación, ellos son los primeros en el actuar pedagógico y formativo.

Sin embargo, y de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada, los docentes reconocen la necesidad de que la institución brinde espacios que promuevan el fortalecimiento colectivo para la resolución de conflictos, ya que esto permitiría abrir la puerta a la oportunidad para que ellos y ellas construyan sus herramientas, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar a partir de prácticas mediadoras y democráticas lo cual es la necesidad que se visibiliza en el PEI de la institución, sin embargo, estos espacios no se brindan, lo cual genera que los docentes utilicen y apliquen herramientas a partir de sus limitados conocimientos en resolución de conflictos.

En relación con lo anterior, al llegar una situación conflictiva al aula, los docentes son quienes atienden en primera medida los conflictos escolares, lo cual, permite entender que la gestión que ellos y ellas realizan detona una situación, que bien puede permitir el escalamiento del conflicto, o, promover la construcción de soluciones que desarrollen los estudiantes cuando vivencien una situación de este tipo. De acuerdo Perdomo y Acosta (2016) “[...] la intervención del docente es deseable, porque su gestión formativa ayuda a los estudiantes a solucionar sus diferencias, y a restablecer sus relaciones de compañerismo o camaradería.” (p. 7)

De acuerdo con lo anterior, se reconoce la importancia de la gestión de los profesores al demostrar, a partir del ejemplo, las formas de solución de conflictos, sin embargo, se han evidenciado situaciones de violencia que no han sido abordados de manera asertiva por parte de los docentes, lo cual, desencadena agresiones físicas y verbales (Merchán, Cadena y Napa, 2019) De esta manera, el rol del docente se convierte en una posibilidad de solucionar el conflicto evitando que este escale y se produzcan agresiones físicas y verbales entre estudiantes agravando la situación inicial del conflicto, o en caso contrario, permite una solución democrática y pacífica.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, dentro de las preguntas correspondientes a la encuesta aplicada en la institución, los docentes reconocen que su rol en la resolución de conflictos se relaciona con el cierre del mismo, es decir, se evidencia una gran necesidad de ser ellos quienes intervienen para solucionar estas situaciones, mientras que los estudiantes son quienes aportan, en algunas ocasiones, ideas para su gestión, sin embargo, esta responsabilidad, en la mayoría de veces recae netamente en los maestros, quienes son los que deben iniciar el proceso de mediación y resolución de conflictos.

En relación con lo anterior, el maestro tiene una función, además de la de enseñar y formar a sus estudiantes cognitiva e intelectualmente, y es la de “árbitro de la convivencia”, lo cual le hace asumir la responsabilidad de juzgar los actos de sus estudiantes. Dicho en palabras de Calderón (2013) Citando a Galtun (1998) y Torrego (2006):

Se exalta el poder del educador en la resolución de conflictos: el protagonismo que se otorga a un tercero como responsable de juzgar los actos puede

ser el menos indicado para potenciar una moral autónoma, puesto que el profesorado, convertido en experto de control, impide a los estudiantes que aprendan procedimientos y desarrollen habilidades para la resolución autónoma y constructiva de los conflictos. (p. 47 - 48)

En relación con lo anterior, y de acuerdo con las respuestas obtenidas por los docentes en la encuesta aplicada, se reconoce que los docentes escuchan las versiones de los estudiantes, sin embargo, no siempre tienen un rol protagonista en la solución del conflicto, ya que las soluciones que se dan parte de los conocimientos del docente, y a menudo, los niños y niñas, proponen soluciones, lo cual permite ver que ellos realizan un aporte para la resolución de los conflictos, mas no son mediadores en las situaciones conflictivas que se presentan en la institución y sus aulas.

En el marco de la institución, los conflictos se presentan de manera frecuente en las relaciones interpersonales de los estudiantes, como parte del proceso formativo y de socialización de los niños y niñas, sin embargo, algunos de ellos actúan de manera poco asertiva, por tal motivo los docentes deben intervenir para evitar que el conflicto escale lo cual sustenta la idea de intervención de los maestros.

Por otra parte, según Perdomo y Acosta (2016), afirman que las situaciones de conflicto que se presentan entre estudiantes no son resueltas en el aula de clase, porque, a pesar de que los docentes tienen un protocolo de atención en el cual se tipifican las conductas según su gravedad en Tipo I, II y III (Ley 1620 de 2013), los docentes no desarrollan acciones que intenten mediar los sucesos ocurridos en los colegios, lo cual genera que estos conflictos escalen y se conviertan en agresiones más graves. (p. 5)

Esta idea se refuerza con lo expuesto por Merchán, Cadena y Napa (2019) donde los autores afirman que, al ocurrir algún acto de conflicto o violencia en la escuela, el maestro sanciona las conductas, más no busca la mediación sobre lo ocurrido. (p. 400)

Así, el docente se percibe como un agente que deja a un lado las soluciones que los niños, niñas y adolescentes pueden buscar a partir de una determinada situación conflictiva y utiliza mecanismos de regaños, amenazas o castigos para impartir el orden. (Perdomo y Acosta, 2016)

En relación a esto, de acuerdo con la información obtenida en la encuesta, se puede ver que los docentes recurren, en algunas ocasiones, a prácticas que como regaños en público a los estudiantes que tienen comportamientos conflictivos en reiteradas ocasiones, y con mayor frecuencia, recurren a herramientas encaminadas en estímulo respuesta, como puntos negativos, suspensiones de descanso, caras tristes, lo cual dificulta los procesos democráticos ya que, en la práctica, no se da el espacio para la reflexión sobre la responsabilización de los mismos.

Este tipo de prácticas poco democráticas, generan tensiones entre las relaciones maestro-estudiante que se desarrollan dentro del aula, pues impiden que se establezcan canales asertivos de comunicación y la sanción genera malestar entre los educandos

Cuando los maestros recurren al autoritarismo y arbitrariedad para mantener el “orden” en el aula, se crean posibilidades para la sumisión por miedo al castigo; pero este a su vez puede generar desorden, protestas aumentando la tensión entre docente y alumno. (Fernández y Brito, 2018. p. 57)

En relación con lo anterior, este tipo de prácticas impactan en clima en el aula afectado directamente la promoción de la solución de conflictos de manera asertiva y democrática, ya que el docente dicta las soluciones, las cuales, pueden no ser bien recibidas por el estudiantado, perjudicando las relaciones establecidas docente-estudiantes y entre educandos.

Por otra parte, en el colegio CEDID Ciudad Bolívar, los docentes utilizan los llamados de atención para abordar los conflictos que se presentan entre estudiantes, y en algunas situaciones, el observador se convierte en la herramienta eficaz que permite que el niño o niña se reserve los comentarios de lo ocurrido para evitar una anotación, y de esta manera, se “olvide” la situación previa entre estudiantes y se continúe con la clase o la actividad que se está desarrollando en el momento, lo cual no resuelve el conflicto, ni se le da la oportunidad a los estudiantes de buscar alternativas de solución, sino se reprime el sentir de los estudiantes, lo cual no soluciona lo ocurrido.

Dentro de los resultados obtenidos en la encuesta realizada, los docentes que hicieron parte del proceso, afirman que con poca frecuencia utilizan este instrumento, sin embargo, este hace parte del seguimiento que se debe realizar a los estudiantes que tienen conductas disruptivas.

En ese orden de ideas, se podría afirmar que los docentes, al aplicar este tipo de sanciones, como las mencionadas de regaños, anotaciones en el observador, no realizan una indagación a fondo sobre los sucesos ocurridos entre estudiantes para solucionar los conflictos, sino, se solucionan los incidentes (Camacho, 2017) lo cual permite que estas situaciones puedan escalar y convertirse en agresiones reactivas (Perdomo y Acosta, 2016)

Dentro de la solución más frecuente que tienen los maestros al momento de resolver los conflictos en el aula, es el diálogo la herramienta más utilizada, como se evidenció en la encuesta aplicada al ser esta herramienta de las más utilizadas, sin embargo, según Barcelar (2009) citado por Perdomo y Acosta (2016) esta solución se limita únicamente a dar dictar la solución sin realizar adecuadamente estrategias de mediación. (p. 8), es decir, los maestros indican el paso a seguir, más no se realiza una adecuada intervención indagando sobre los hechos ocurridos, llegando al fondo de la situación, si no se limitan a solucionar lo inmediato.

Esta idea se materializa en el colegio Cedit Ciudad Bolívar al evidenciar que los docentes cuando son notificados de alguna situación de conflicto entre estudiantes, la solución brindada, a la que con mayor frecuencia recurren, es que los estudiantes involucrados no discutan, se ofrecen excusas y continuar, lo cual, en algunas situaciones no es la forma más idónea para resolver el conflicto y evitar que éste avance, o, por el contrario, los maestros toman una actitud autoritaria y llaman la atención de los estudiantes sin mediar palabra con ellos y la situación de conflicto entre estudiantes termina con el regaño.

De esta manera, la convivencia se torna más disciplinar que formativa, es decir, es importante que el orden se mantenga para el desarrollo de las actividades que se realizan en las instituciones, sin embargo, cuando se presenta un conflicto entre compañeros, esa situación no se ve como un recurso que tiene el docente para formar a los niños y niñas en la sana convivencia, sino que se sanciona, incurriendo así, en una práctica poco asertiva y

que no tiene en cuenta las ideas y voz de los estudiantes, convirtiéndose el maestro en la fuente de control y disciplina, es decir, convirtiendo su praxis en una práctica punitiva.

Aunque estas actitudes no son mediadoras, ni solucionan el conflicto de manera asertiva, ni tampoco se indaga sobre lo ocurrido para llegar al fondo de la situación y dar soluciones efectivas, las dinámicas establecidas en las instituciones educativas, intervienen para que se presenten este tipo de situaciones, como lo afirman Perdomo y Acosta (2016) citando a Barcelar (2009) y Chaux (2002) “[...] tiene una serie de limitaciones referidas a cuestiones de tiempo, espacio y formación; ya que intervenir en un conflicto –en medio de una clase- es muy complejo, pues para los profesores significaría descuidar al resto de estudiantes” (p. 8)

De acuerdo con lo anterior, en la situación del colegio Cedit Ciudad Bolívar representa el descuido de los demás estudiantes presentes en el salón de clase, ya que en promedio por aula están presentes 35 niños y niñas, y el atender los conflictos de algunos compañeros, implica desatender a los demás en las actividades propias de la clase y de la institución.

[...] algunos profesores dejan pasar por alto determinados conflictos, por una variedad de razones, [...] se debe tomar en cuenta que el dejar pasar por alto distintas situaciones va a generar conflictos muy graves, porque no hay una solución de este. (Remache, Rosero y Córdor, 2023, p. 703)

En este orden de ideas, en el colegio Cedit Ciudad Bolívar dentro de las razones por las cuales los docentes deciden continuar con las actividades escolares dejando a un lado las problemáticas que se presentan entre estudiantes se da por la falta de tiempo, ya que el

tiempo de clase es limitado y el resolver problemas entre estudiantes impide que las actividades escolares se puedan desarrollar como están propuestas.

Lo anterior se relaciona con las respuestas dadas por los docentes encuestados, ya que ellos consideran, en su mayoría, que las variables como “cantidad de estudiantes” y “cantidad de tiempo” limitan su acción en la solución de conflictos escolares, ya que la relación de estudiantes dificulta la gestión asertiva de los conflictos, además, impide que los maestros puedan destinar el tiempo necesario para resolver las situaciones de manera adecuada, lo cual permite que se utilicen herramientas rápidas y eficaces.

De esta manera, los conflictos que se desarrollan en el aula recargan a los docentes quienes, dentro de sus conocimientos y escasas herramientas que manejan, intentan agilizar y depurar las situaciones de conflicto en el aula para poder cumplir con las solicitudes de las entidades públicas que les exigen resultados en calidad “[..] muchos docentes invierten una cantidad desmesurada de tiempo y de energía en la solución de los conflictos asociados a los entornos de convivencia.” (Rodríguez, 2008, p. 38)

Siguiendo a Rodríguez (2008)

El aula y el centro educativo se presentan como un entorno estructurado que proporciona la oportunidad para la interacción social de todos los individuos. Esta multidimensionalidad del aula sobrepasa, en numerosas ocasiones, las capacidades de atención y de seguimiento del profesor. Es decir, emergen otros factores adyacentes que surgen de las relaciones informales relacionadas con los sentimientos de afecto o desagrado, de autoestima, ascendencia social, atribución y expectativas de éxito. (p. 38)

Así, las situaciones de conflicto se convierten para los y las maestras, en un problema a resolver de manera ágil y sin dedicarle la cantidad de tiempo necesario para que se resuelvan de manera efectiva enseñándoles a los y las estudiantes a buscar alternativas diferentes a la discordia para resolver los problemas, a esto sumado, la gran cantidad de estudiantes que se manejan por curso, además, del tiempo limitado de clase donde habitualmente se resuelven los problemas. De esta manera, los conflictos en la institución, se convierten en situación a resolver de manera ágil para evitar así, que las clases o actividades a realizar no se vean afectadas por las situaciones de conflicto que se presentan entre estudiantes.

Además, otra de las situaciones que impide que el maestro aborde de manera adecuada el conflicto, es la falta de herramientas y formación para mediar los conflictos: “[...] existe desconocimiento y falta de entrenamiento de los docentes para intervenir en caso de conflictos en el ámbito educativo, estas carencias no permiten la construcción de sólidas relaciones sociales [...]” (Ramón y Gómez, 2024, p. 376) Esta idea, es reforzada por Perdomo y Acosta (2016) donde establecen que

comprender la manera en la cual los docentes están ejerciendo su rol como mediadores y orientadores de conflictos entre estudiantes, implica no sólo contar con el conocimiento para mediar en los conflictos, sino también, tener las competencias emocionales y capacidades adecuadas para tratar a los estudiantes (p. 8 - 9)

En relación con lo anterior, la situación que se presenta en la institución Cedit Ciudad Bolívar, podría estar ligada a la falta de herramientas que tienen los docentes para

poder mediar y dar solución a las situaciones de conflicto que se presentan en el colegio, ya que frecuentemente se reportan situaciones de conflicto entre estudiantes.

En consecuencia, la falta de herramientas y formación pedagógica de parte del docente permite y contribuye a que los conflictos en el aula no sean abordados de manera eficaz, eficiente, y en ocasiones, permite que exista un escalamiento en conductas de este tipo que afectan e intervienen las relaciones interpersonales de los niños y niñas al no contar con una guía adecuada para poder solucionar este tipo de situaciones naturales en el proceso de socialización de los niños y niñas.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes, ellos consideran que las capacitaciones son necesarias para mejorar las situaciones convivenciales entre estudiantes, ya que les brindan herramientas para aplicarlas, además, perciben estos espacios como parte fundamental de su práctica. Admiten estar de acuerdo con procesos de capacitación, y todos los docentes que participaron de la encuesta, participarían en estos espacios formativos, sin embargo, se reconoce también la necesidad de que la institución dé apertura a estas jornadas, las cuales son limitadas y no se promueven de forma permanente.

A partir de lo anterior, es importante que los maestros y maestras tengan una capacitación constante que les permita tener las herramientas necesarias para ser mediadores en el proceso de resolución de conflictos, evitando así, que estas situaciones trasciendan y se puedan convertir en episodios de violencia en las instituciones educativas “{...} el docente requiere de una capacitación y actualización permanente sobre los

procesos de mediación para convertir los conflictos en fuentes de aprendizaje.”(Ramón y Gómez, 2024. P. 377)

De acuerdo a lo mencionado, y lo contrastado con la realidad del colegio, no se generan espacios que permitan la capacitación de los docentes pertenecientes a la institución, lo cual impide que ellos y ellas tengan las herramientas apropiadas para darle gestión a los conflictos que se presentan entre estudiantes, por lo cual, los maestros y maestras recurren a lo que se torna más viable para ellos y es dar la solución al conflicto sin indagar lo ocurrido, ya que por dinámicas de tiempo, cantidad de estudiantes y el desarrollo de las clases, no es posible hacer la mediación del conflicto.

De esta manera, y lo mencionado por Acevedo, Medina y Ramírez (2019)

[los maestros] asumen diversas connotaciones respecto al conflicto escolar, entendido por un lado como oportunidad para el debate, la reflexión, la argumentación y proposición de ideas; y por otro se concibe como un obstáculo para el desarrollo de los procesos formativos. (p. 2)

Sin embargo, y retomando la idea de Ramón y Gómez (2024), se evidencia aún más la necesidad de la formación de los maestros y maestras para que las situaciones de conflicto se conviertan en una oportunidad de construir, junto con los educandos, espacios de convivencia y soluciones de conflicto de manera constructiva, participativa y democrática.

La preparación del docente es esencial para poder guiar de manera efectiva al alumnado y ayudar a restablecer la interrelación positiva entre ellos, de tal manera, que se genere el fortalecimiento de los procesos de convivencia, a

partir de la implementación de estrategias y recursos de orden pedagógico que respondan a esta necesidad. (p. 377)

Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, en el colegio Cedid no existen estos espacios de formación, e incluso, espacios entre maestros que les permita generar y construir estrategias de resolución de conflictos permitiendo así que los maestros y maestras puedan contar con apoyo desde sus escuelas y con sus compañeros de sede. En relación a lo anterior, dentro de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, todos los docentes consideran que el desarrollo de las habilidades de mediación para la solución pacífica de conflictos son fundamentales para el docente y su quehacer pedagógico, además, reconocen que la institución deberían contar con protocolos claros al momento de la presentación de un conflicto, es decir, para los docentes es necesaria mayor acompañamiento de parte de la institución para tener claridad frente las rutas que se deben tener en cuenta al momento de gestionar o mediar un conflicto. Parte de esta información reposa en la ley 1620 o en el manual de convivencia que sustenta los protocolos a partir de la legislación vigente, sin embargo, se hace necesario, para los docentes, mayor pedagogía que evidencie los pasos a seguir cuando se presentan situaciones conflictivas en las aulas escolares.

De acuerdo con lo mencionado y expuesto anteriormente sobre la resolución de conflictos en los espacios educativos y la importancia que tiene el maestro en estas situaciones cotidianas con los niños y niñas surge la pregunta

¿Qué estrategias pedagógicas se pueden proponer para fortalecer la formación de los y las docentes del colegio CEDID Ciudad Bolívar en la resolución de conflictos escolares,

de manera que se mejore la implementación del manual de convivencia y se promueva una cultura de paz?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Formular una estrategia pedagógica para la resolución de conflictos escolares que promueva la convivencia pacífica con los y las docentes del colegio CEDID Ciudad Bolívar

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Identificar las prácticas de los docentes del colegio CEDID Ciudad Bolívar en la resolución de conflictos escolares, reconociendo fortalezas y áreas de mejora que inciden en la convivencia institucional.
- b. Reflexionar las estrategias pedagógicas de formación docente en técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos escolares, a partir de documentos oficiales y aportes teóricos, adaptadas a las necesidades específicas del contexto escolar del CEDID Ciudad Bolívar.
- c. Comprender la mediación y resolución de conflictos escolares a través de una estrategia pedagógica que integre las prácticas restaurativas y se alinee con el manual de convivencia institucional en el colegio CEDID Ciudad Bolívar.

1.4. Justificación

La presente investigación surge desde el reconocimiento del rol que tiene el contexto escolar y la influencia de la comunidad educativa en el desarrollo de los y las estudiantes que ingresan a las instituciones educativas.

De esta manera, se realiza una propuesta pedagógica que promueva la mejora en la convivencia escolar, ya que reconoce el conflicto como parte inherente del proceso de formación de los y las estudiantes, y de igual manera, se resalta el rol que tienen los docentes, y, en consecuencia, las instituciones educativas en este proceso formativo.

Se reconoce la escuela como parte fundamental de la etapa de la vida de los niños y niñas, ya que en este contexto se desarrollan procesos académicos y de socialización que permiten el surgimiento de situaciones conflictivas, las cuales, requieren el manejo adecuado con las herramientas necesarias para hacer de esta, una experiencia democrática y constructora de una cultura de paz y sana convivencia.

Se resalta la función del docente como mediador en la solución de conflictos en los contextos escolares, particularmente en la institución Cendid Ciudad Bolívar, ya que se evidencia una realidad en la cual el docente está inmerso y debe brindar herramientas a los estudiantes, para la resolución pacífica de los mismos.

Si bien, a nivel teórico existen diversas investigaciones que permiten evidenciar la importancia del docente en la resolución de conflictos en contextos escolares, el presente trabajo abarca particularmente una institución educativa dentro de un contexto puntual en la ciudad de Bogotá, con condiciones particulares de migración, violencia, dificultades económicas, entre otros factores, es allí donde esta investigación toma relevancia ya que a partir de la problemática evidenciada, se pretende brindar herramientas a los docentes de esta institución para que mejoren sus prácticas pedagógicas, y de igual manera, los estudiantes sientan que tienen posibilidades de afrontar los conflictos que surjan en el aula, y más allá de esto, en sus vidas buscando alternativas diferentes a la violencia. “[...] como

restablecer la relación, favorecer la comunicación interpersonal y grupal, construir espacios comunes, propiciar propuestas y soluciones de futuro en el marco de procesos de tolerancia y respeto.” (García y Crespo, 2012. P 180)

De esta manera, se resalta la intervención en este proceso investigativo, ya que se implementan herramientas en las prácticas pedagógicas de los docentes para la solución de conflictos, y de igual manera, se permite que los niños y niñas se reconozcan como agentes democráticos que promueven una cultura de paz.

A partir del enfoque metodológico de este trabajo se busca la integración de las diversas miradas para construir de manera colectiva, una ruta pedagógica que promueva, desde los docentes hasta los estudiantes, prácticas constructivas que promueven en la escuela, una cultura de paz, impactando de esta manera, a los y las estudiantes brindando alternativas pacíficas, distantes de la violencia, que permitan la resolución de los conflictos por la vía del diálogo y acuerdos.

1.5. Antecedentes

Durante la revisión documental se han encontrado diferentes investigaciones que se relacionan con el presente trabajo investigativo y aportan sustancialmente al mismo, entre ellos se encuentra el realizado por Campos de Vettori (2022) en su investigación doctoral de carácter cualitativo, realiza una revisión documental sobre las teorías y prácticas pedagógicas de los docentes en América Latina, en donde encuentra que Obaco (2020) afirma, que si bien, los maestros cuentan con formación académica, y son competentes para el desarrollo de su función, no cuentan con la capacitación necesaria para abordar de manera idónea los conflictos que se desarrollan en el ámbito escolar. (p, 13). La autora

concluye que es importante la capacitación de los docentes, sobre todo en herramientas TIC's para fortalecer las competencias y relacionarse de manera más efectiva y contextualizada con los estudiantes. Por otro lado, llevar herramientas de motivación al aula y aplicarlas en las prácticas pedagógicas, para que, de esta manera, el estudiantado pueda desarrollar habilidades de independencia, resolución de conflictos, entre otras.

Duarte (2021) Realiza una investigación en Bogotá, Colombia, a partir de un enfoque cualitativo que caracteriza las prácticas educativas de los docentes de primera infancia en la resolución de conflictos y las contrasta con la teoría de acuerdo con las categorías de análisis expuestas en el documento de investigación. Durante el desarrollo del texto, los maestros entrevistados exponen, a través de las entrevistas realizadas por la investigadora, las prácticas más comunes que aplican, donde se deja en evidencia, que el manejo de las emociones es una práctica fundamental que les permite a los estudiantes reconocerlas y gestionarlas. Además de estas, aplican herramientas como la literatura infantil, la respiración, estrategias para desarrollar en casa, entre otras. La autora concluye que los docentes, aplicando con los estudiantes estrategias de reconocimiento de emociones y autorregulación de las mismas, logran crear un clima en el aula más cálido y cordial.

Por el lado de la investigación realizada por Martínez (2018), la autora, a partir de una sistematización, realiza su artículo basado en la implementación de la “Cátedra de paz” y la influencia de ésta en la práctica pedagógica que se desarrolla en el colegio Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Desarrollo Rural ubicada en el departamento de Boyacá, municipio de Pauna. Esta institución se encuentra en un contexto que enfrenta situaciones de conflicto como consecuencia de la guerra esmeraldera y el narcotráfico.

La autora realiza una sistematización de las prácticas pedagógicas y utiliza tres poblaciones: Docentes, padres de familia y estudiantes. El estudio da el contexto de cómo la violencia migró al interior de las familias, en donde, prácticas como el machismo influyen en una cultura de violencia, asimismo, y en contra peso, la cátedra de paz permite evidenciar la necesidad de realizar prácticas que tengan en cuenta al otro sin maltratarlo, ni minimizarlo. Por el lado de la escuela, ésta le permite a los estudiantes y padres de familia reconocer la importancia de las normas de manera consensuada y participativa, además del seguimiento que se debe realizar a los actores que incumplan con éstas, teniendo en cuenta el debido proceso.

En cuanto al estudio realizado en Bogotá, Colombia por Calderón y Ospina (2023), las autoras abordan su investigación cuantitativa a partir de las tipologías de las prácticas de los docentes y la relación existente entre la resolución de conflictos y el estado emocional de los maestros y maestras de nuestro país. En este sentido, se le da gran relevancia al rol que desempeñan los maestros, ya que ellos son los que deben realizar el abordaje para la solución de conflictos, sin embargo, situaciones como el desgaste emocional y el agotamiento profesional inciden de manera directa en la solución óptima de estos. Concluyen las autoras, que el bienestar del maestro permitirá un entorno adecuado y sano para los estudiantes y una forma idónea para la resolución de los conflictos escolares.

Por otra parte, en el estudio doctoral realizado por Echeverría (2021), en España, la autora analiza la disminución de los conflictos escolares, la mejora del clima en el aula, y la capacidad de los niños y niñas al gestionar sus emociones a través de la implementación de un programa denominado CODIP-R. A partir de un enfoque cualitativo y basándose en

entrevistas grupales e individuales, además de aplicación de cuestionarios antes y después de la implementación del programa, la autora menciona una mejora significativa en la gestión de emociones, lo que influye en consecuencia, con la disminución en los conflictos escolares, ya que los niños reconocen y son conscientes de su emoción y a partir de allí, las gestionan, además resalta en gran medida, el rol docente y la necesidad de cualificar a los maestros y maestras en gestión de conflictos en el aula y su prevención ya que ellos influyen de una manera directa en la respuesta que tienen los niños y niñas ante un problema con sus compañeros.

Esta investigación se relaciona con el presente trabajo ya que permite entender y comprender cómo la cualificación de los docentes es importante y determinante en la prevención y resolución de conflictos en el aula.

En Costa Rica, Solano (2010) realiza una investigación enfocada en la implementación de un programa basado en la resolución de conflictos en el aula, analizando desde diversos enfoques la participación de los estudiantes en los conflictos escolares, el rol de los docentes en la intervención de estos y la propuesta que se ejecuta concluye la importancia de la gestión de conflictos escolares. A partir de una investigación cualitativa con metodología de Investigación Acción, la autora propone una serie de actividades tanto para docentes como para estudiantes donde se promueve la gestión de emociones y la resolución pacífica de conflictos a partir del reconocimiento de la importancia de la educación para la paz.

Esta investigación se relaciona con el presente trabajo, ya que se enfoca en la resolución de conflictos escolares y reconoce la importancia de la cualificación de los

docentes buscando estrategias para la mejora de las prácticas pedagógicas que le brinden a los estudiantes y a los maestros herramientas para solucionar de manera pacífica los conflictos que se presentan en el aula reconociendo los a estos como parte de la convivencia escolar.

En Buenaventura - Colombia Arias, Fontalvo y Rodríguez (2024) realizan una investigación a través de un enfoque cualitativo en donde se pone en práctica una estrategia de resolución de solución de conflictos a partir de las prácticas restaurativas que pretenden la consolidación del tejido social que se ha visto afectado por la frecuencia de los conflictos en el aula. Una vez finalizada la intervención a partir de la metodología de Investigación Acción, los autores afirman que se evidenció un cambio en las relaciones interpersonales de los estudiantes y los maestros que participaron en la investigación afirman que este tipo de prácticas son importantes, ya que les brindan estrategias en su quehacer, además, se dan formas de participación a los estudiantes involucrados viéndose ellos, como agentes transformadores.

Por otra parte, Villacorta, Durand y Salas (2024) realizan una investigación desde un enfoque cualitativo en donde hacen revisión a nivel teórico y conceptual sobre la agresión en las escuelas Latinoamericanas, dejando en evidencia la necesidad urgente de realizar programas que intervengan y prevengan el fenómeno de agresión escolar, ya que el escalamiento del conflicto escolar, contribuye a la violencia en el aula, debido a la falta de herramientas que tienen los estudiantes para resolver los conflictos; se concluye que estas situaciones escalan hasta convertirse en violencia escolar.

En consecuencia, se hace un llamado a la implementación de programas que prevengan la violencia y se gestionan las emociones del estudiantado en América Latina.

En Ecuador, Andino (2018) presenta una investigación basada en un enfoque mixto que tiene como eje fundamental la capacitación docente para el fortalecimiento de estrategias en la resolución pacífica de conflictos en las aulas. El autor realiza una propuesta de trabajo con docentes, basada en el manejo de modelos de resolución pacífica de conflictos y aplicación de estas en situaciones reales. Concluye su investigación afirmando y resaltando la importancia de la capacitación continua y permanente de los docentes, ya que, el contar con estrategias aplicadas en los escenarios educativos, los estudiantes aplican estos modelos y resuelven los conflictos escolares evitando así, el escalamiento de la violencia y generando una cultura de paz.

En Tolima - Colombia, Cardona, Giraldo y Malaver, (2025) a partir de un enfoque cuantitativo realizan una investigación sobre las diferentes formas de violencia y conflictos que ocurren durante los descansos en una institución educativa. Basados en los hallazgos encontrados por los autores, se concluye que en no realizar un abordaje pertinente en las situaciones conflictivas que se presentan entre los estudiantes, puede evidenciar una escalada en la violencia, así como también se ven afectadas las relaciones entre docentes y estudiantes.

En consecuencia, los trabajos investigativos demostrados anteriormente, se relacionan con el presente trabajo, ya que exponen y dan cuenta de lo realizado previamente a esta investigación a nivel nacional e internacional, además, se tiene el contexto en el que sitúa la necesidad de continuar abordando temas relacionados con el

conflicto escolar y la capacitación docente como pilares fundamentales para la convivencia sana en los entornos educativos del país.

En conclusión, los documentos académicos expuestos anteriormente exponen un contexto claro, en el que se argumenta y se destaca la importancia del fortalecimiento de la práctica formativa para maestros en la resolución pacífica de conflictos escolares, ya que se reconoce su papel fundamental y se destaca la importancia en la gestión de estos, permitiendo ver cómo la identificación de las emociones, el clima del aula, el bienestar de los docentes influye en la gestión de los conflictos de los estudiantes y promueve ambientes de aprendizaje pacíficos donde se evita el escalamiento de estos, evitando situaciones de violencia y se fomenta la cultura de paz y la escuela vista como un territorio libre de violencias. De esta manera, se relacionan los documentos con la problemática del presente trabajo, ya que dan un contexto claro donde se evidencia cómo la labor del docente permite transformar la convivencia escolar.

Capítulo 2. Marco teórico

El presente marco teórico nace de la relación que se encuentra entre los objetivos propuestos en el presente trabajo investigativo y contrastando la relación que emerge con las categorías clave que permiten el diálogo entre los autores, las teorías y la realidad en la cual se desarrolla la propuesta de intervención, teniendo en cuenta el enfoque metodológico de la propuesta.

Se determinan las categorías que se presentan a continuación, ya que se relacionan con los objetivos propuestos, llevando así, una relación coherente durante el desarrollo del texto que permite realizar un análisis profundo con sentido y significado para la investigación.

A partir de lo mencionado anteriormente, se da inicio con la interpretación que tiene la investigación sobre Prácticas pedagógicas y los dos tipos que se reconocen (debido a su gran influencia entre los estudiantes): las prácticas pedagógicas punitivas y, en contraposición, las prácticas restaurativas.

Posterior, el lector se encontrará con la categoría de Formación docente en resolución de conflictos, ya que se entienden los procesos de capacitación como la base fundamental que le permite a los maestros consolidar sus herramientas en la resolución de conflictos escolares, reconociendo la importancia de su papel en la solución de las situaciones convivenciales en el contexto educativo. Entre estas herramientas, el lector se encontrará con las subcategorías de mediación escolar, educación en habilidades sociales y la justicia restaurativa, las cuales son de vital importancia, ya que el presente trabajo investigativo se basa en destacar la importancia de las herramientas como base de las

prácticas que permite a los docentes, la promoción de la convivencia escolar pacífica evitando así, el escalamiento del conflicto,

Finalmente, se cierra el apartado con la categoría de Manual de Convivencia escolar realizando una integración entre la convivencia escolar, el conflicto escolar y la violencia en este contexto y los tipos de conflictos escolares de acuerdo a la ley 1620 de convivencia escolar.

2.1. Prácticas pedagógicas

El conflicto escolar es una situación que se presenta entre estudiantes de manera habitual en las instituciones educativas, sin embargo, las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes que atienden los conflictos, son una parte fundamental para la resolución de estos. Como lo afirma García (2021) (citando a Becerra, 2006; Mineduc, 2015; Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019)

[...] durante los últimos años, diversos estudios relacionados con el sistema educacional han dejado en evidencia que la convivencia escolar es un tópico complejo al interior de los establecimientos educativos, y que los docentes cumplen un rol fundamental en una de sus principales implicancias: la resolución de conflictos. (p. 45).

De esta manera, se entiende que el docente desempeña un rol fundamental, que aparte de enseñar, evaluar, su papel implica la resolución de conflictos que se presentan en los contextos escolares. “El docente juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] no es sólo el mediador del conocimiento, sino también es el mediador de la convivencia escolar.” (Ramón-Pineda, Gómez-Calero. 2024. P. 383)

Por tanto, la práctica que desempeña el maestro cuando se presenta una situación conflictiva entre estudiantes es muy importante, ya que él, desde sus estrategias implementadas en el aula, promueve la solución del conflicto o no.

Sin embargo, dentro de las prácticas que desempeñan los docentes, se enfrentan a una serie de desafíos, que como exponen Ramón-Pineda y Gómez-Calero (2024) “mediar en los conflictos no es fácil, sobre todo si se trata de escolares de educación básica que están en pleno desarrollo de su personalidad, donde las emociones los desbordan llegando a no controlarlas” (p. 383) Es decir, la forma en las relaciones entre los estudiantes, los temperamentos que manejan ellos y ellas, generan un reto en el cual, los maestros y maestras deben tener las habilidades necesarias para resolver estos conflictos.

De acuerdo con lo anterior, el reto de la práctica pedagógica del docente está ligado con demostrarle al estudiante la asertividad en las formas de la solución de conflictos, partiendo de la premisa del diálogo y la escucha como parte fundamental de este proceso, para lo cual, se tienen los caminos de la mediación para una solución donde el aula se convierta en un espacio democrático, con diferentes maneras positivas de resolver las situaciones brindado este ejemplo a los estudiantes, o por el contrario, el camino de la imposición, el autoritarismo, generando así, una vía que promueva el escalamiento del conflicto, lo que desemboca en la promoción de violencia y espacios antidemocráticos, como lo afirma Navarro y Galiana (2015) citando a Funes (2000: 93) “una mala regulación del conflicto abrirá paso a generar violencia, con la voluntad de causar el máximo daño posible a la otra parte”.

De esta manera, es importante identificar cuáles son los tipos de prácticas pedagógicas que realizan los docentes para la solución de conflictos en los contextos escolares.

2.1.1 Prácticas pedagógicas punitivas

Las prácticas pedagógicas punitivas se entienden como aquellas en las cuales la autoridad se centra en el docente y las estrategias de control del grupo recaen en la imposición. De acuerdo con Ortiz et al. (2023) este tipo de prácticas se caracterizan principalmente por establecer una forma de relacionarse con los estudiantes donde el docente es quien constituye y refuerza los límites de la interacción. Además, se establecen normas de comportamiento donde el maestro impone su autoridad para evitar y solucionar los conflictos cuanto se presentan en el aula.

De esta manera se puede notar que se ejerce una relación de poder donde el docente evita, a través de la imposición, las situaciones de conflicto, y cuando se presentan, las maneja desde la autoridad.

En este sentido, Barila y Cuevas (2016) refuerzan esta idea cuando afirman “Los docentes se encuentran frente a un dilema cuando no encuentran la intervención oportuna para prevenir o limitar al máximo las situaciones conflictivas y suelen utilizar mecanismos de exclusión [...]” (p. 42) Es decir, las herramientas que utilizan los docentes en prácticas punitivas refuerzan la idea de la autoridad y adultocentrismo, donde los estudiantes son aquellos que deben obedecer el mandato para continuar con el ambiente destinado únicamente al aprendizaje académico, evitando de esta forma, que los niños y niñas

involucrados en situaciones de conflicto se sientan parte de la solución y propongan ideas para la resolución de estas.

Sin embargo, dentro del análisis realizado por Ortiz et al. (2023) se encuentra que los maestros recurren a este tipo de prácticas debido a la necesidad urgente de continuar con los temas propuestos en clase o mejorar los niveles de calidad académica exigidos por las políticas y las instituciones educativas.

Así, frente al escenario de pruebas estandarizadas con altas consecuencias para las escuelas, las prácticas punitivas son relatadas como una respuesta para obtener indicadores de calidad, pues a través de ellas se logran dos objetivos: sacar del aula al estudiantado que interrumpe/molesta; y a la vez, pacificar el ambiente del aula para permitir el aprendizaje de quienes quieren aprender. (p. 10)

A partir de lo anterior, se deja en evidencia la necesidad que tienen los maestros y maestras en buscar alternativas que respondan rápidamente a lo que se les exige a ellos negando la posibilidad en la búsqueda de estrategias que generen oportunidades de solución a los estudiantes considerados conflictivos.

En consecuencia, según afirma Fontalvo et al. (2024) “[...] se puede sustentar que la aplicación del modelo punitivo en la resolución de conflictos ha desencadenado una serie de consecuencias limitantes en los estudiantes” (p. 24) Es decir, este tipo de práctica pedagógica genera en los estudiantes un modelo para la solución de los conflictos que se presentan en las instituciones educativas, promoviendo así, una cultura violenta al no tener la oportunidad de resolver los conflictos, sino reprimiendo el sentir de los estudiantes involucrados.

[...] el uso del modelo punitivo puede generar con mayor probabilidad la presencia de alteraciones en la convivencia, problemas de comportamiento y dificultades en su autorregulación, lo cual se traduce directamente en la posibilidad de que los estudiantes participen o se vean inmersos en situaciones conflictivas. (Fontalvo et al. 2024. p. 26)

Visto desde esta manera, el modelo de práctica pedagógica punitiva perjudica directamente a los estudiantes, las formas de relacionarse entre ellos y los contextos escolares, provocando así que ellos estén frecuentemente involucrados en situaciones conflictivas que pueden desencadenar soluciones violentas generando un escalamiento negativo del conflicto inicial.

En consecuencia, este tipo de práctica no reconoce el conflicto escolar como una parte natural de las relaciones interpersonales y del proceso de socialización entre pares, y no se reconoce el potencial pedagógico, formativo y democrático que tiene el conflicto al permitir que el estudiante se reconozca con un ser transformador en la solución de este tipo de situaciones escolares, negando así su presencia e imposibilitando el cambio positivo en el aula de clase y los contextos escolares.

2.1.2 Prácticas restaurativas

En contraposición a lo abordado anteriormente, las prácticas restaurativas surgen como una respuesta que tiene un enfoque integral para la solución de conflictos escolares “Las prácticas restaurativas surgen como una respuesta integral al uso de la justicia punitiva o retributiva” (Sánchez y Ahumada. 2022 p. 12) Este tipo de práctica pretende generar relaciones interpersonales más humanas, en donde los estudiantes logren identificar el daño

generado, para de esta forma, poder asumir una posición de restauración y no repetición del conflicto escolar.

Según Schmitz (2018) “El objetivo de las prácticas restaurativas es desarrollar un sentido de comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones” (p.22) De esta manera, este tipo de prácticas involucran a los actores que están presentes en la incidencia del conflicto escolar, y además de resolverlo, se busca la garantía de la no repetición, es decir, que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para encontrar alternativas diferentes a la violencia al momento de resolver sus diferencias.

De acuerdo con Fontalvo et, al. (2024) “[la práctica restaurativa] puede aportar a la formación de adolescentes pioneros en la resolución de los conflictos de manera pacífica, capaces de generar y aplicar estrategias en su cotidianidad causando un efecto positivo en su contexto educativo, social y familiar.” (p. 24)

Este tipo de prácticas promovidas por los maestros y maestras permiten crear en los estudiantes una mirada democrática del conflicto, asumiendo un rol participativo, ya que se entienden como agentes de cambio que tienen la responsabilidad de buscar alternativas y soluciones para la gestión pacífica de estos.

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente, se puede afirmar que las prácticas restaurativas se centran en la convivencia escolar y la democracia, ya que el estudiante asume la responsabilidad frente a la situación conflictiva, pero también repara el daño y se fortalecen las redes de comunicación entre pares, promoviendo así, espacios de convivencia sana y gestión pacífica del conflicto.

De acuerdo con Schmitz (2018), la aplicación de este modelo de prácticas restaurativas en los contextos escolares permite el fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes de manera sana y pacífica, fomenta la creación de espacios que promueven la sana convivencia, disminuye los comportamientos indebidos o violentos, mejora el rendimiento académico de los estudiantes y el clima escolar. En consecuencia, este tipo de prácticas permiten que la escuela sea un entorno más seguro, más democrático, que facilita el reconocimiento de las diferencias de manera constructiva, permitiendo así, que se construya desde la diversidad de pensamientos y se puedan generar espacios participativos y democráticos, que susciten en los y las estudiantes prácticas pacíficas en la solución de conflictos, y en consecuencia, promueven una cultura de paz.

2.2. Formación docente en resolución de conflictos

El docente, como parte fundamental del proceso de aprendizaje, toma un rol muy importante en la resolución de los conflictos escolares. En este escenario, se hace visible la necesidad de formación para ellos y ellas reconociendo que los conflictos son habituales dentro de su labor y, en consecuencia, son el primer eslabón para la solución de estos, como lo afirma Olmos et al. (2017) “La formación permanente del profesorado es cada día más necesaria para atender las características sociales cambiantes, lo que se traduce en buscar modelos de formación permanente de calidad que realmente sean efectivos para su función docente” (p. 27)

De esta manera, la formación y capacitación a los y las docentes en resolución de conflictos abre el camino para la mejora en la convivencia escolar, ya que allí, el personal

docente fortalece las herramientas que tiene, y aplica las nuevas estrategias, para gestionar y mediar estas situaciones cuando se presenten. En este sentido, Obaco (2019) resalta

“[...] resulta imprescindible formar al personal docente de las instituciones en la gestión de conflictos, esto supone desarrollar competencia para regular la convivencia. En este orden de ideas, los programas formativos en este campo son una herramienta eficaz para potenciar las competencias docentes en el terreno de la convivencia y resolución de conflictos.” (p. 39 - 40)

En relación a los autores mencionados anteriormente, se puede afirmar que los programas de formación docente son necesarios para la mejora en sus prácticas, además, permiten potenciar las capacidades de los maestros en temas relacionados con resolución de conflictos, ya que se desarrollan estrategias que fomentan la sana convivencia, convirtiéndose el docente, en una parte fundamental que al realizar la intervención con las estrategias necesarias, promueve la sana convivencia en los entornos educativos.

De acuerdo con lo anterior, Obaco (2019) citando a Olmos Miguelañez, Torrecilla Sánchez & Rodríguez Conde (2017) reconocen que dentro de las competencias que se deben desarrollar en los docentes para la resolución pacífica de los conflictos son:

“(...) ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia, es decir necesita una sólida formación conceptual cognoscitiva que le permita dominar los conceptos básicos indispensables para abordar con eficacia el proceso de resolución de los mismos. (p. 42)

En relación a lo anterior, coincide Olmos et al. (2017) y añade, que además de la formación teórica, debe existir una relación con la práctica que desarrollan los maestros en las instituciones educativas “Los discursos teóricos sin aplicación práctica suponen un conjunto de conocimientos con necesidad de contextualización, dado que si no se concibe la utilidad real para el docente, la formación carecerá de sentido práctico para el mismo.” (p. 28) En este orden de ideas, se puede afirmar que, la teoría aplicada en la formación a los y las docentes, debe ser relacionada al contexto donde él o ella se desempeñan, ya que los conocimientos deben ser aplicados a la realidad de los territorios para que puedan tener un sentido práctico y un significado propio, es decir, para no quedar en lo abstracto. En este sentido, es necesaria una correlación existente entre teoría y el contexto donde ésta pueda ser aplicada.

De acuerdo con Ramírez y Medina-Salguero (2025):

se presenta necesario un abordaje desde la prevención en materia de Educación Emocional, no sólo para formar a docentes en la resolución de conflictos, sino para formarlos en la prevención de los mismos. Una buena gestión emocional genera mejoras en la atención, la curiosidad, la motivación y el clima de aula, lo que influye directamente en el aprendizaje. (p. 8)

De acuerdo a los autores mencionados, la capacitación docente en resolución de conflictos, además de teórica, debe ser práctica y necesariamente debe abordar aspectos desde la educación emocional que permita al docente, no solo gestionarlos, sino prevenirlos, generando así, mejoras en la convivencia, lo que en consecuencia incide en mayor apropiación del aprendizaje en los estudiantes, es decir, impacta directamente el ambiente

escolar y propicia espacios académicos que desarrollan las competencias en los educandos, ya que como lo considera Olmos et al. (2017) “(...) para implementar una competencia en un estudiante es necesario que el docente la haya adquirido previamente. En este sentido, se considera relevante que el profesor, una vez la competencia forme parte de su identidad profesional, se muestre capaz de integrar los aprendizajes en su práctica habitual.” (p. 37)

De acuerdo con estos autores, la formación docente en resolución de conflictos, impacta directamente a los estudiantes, ya que el docente, desde su saber y su práctica, acompaña los procesos de los estudiantes para fortalecer la convivencia, de igual manera, se convierte en un referente para los niños y niñas volviendo el aula, un espacio de aprendizaje y sana convivencia.

2.2.1 Mediación escolar.

La mediación escolar se entiende como la gestión que realiza un tercero ajeno al conflicto, cuyo rol es escuchar a las partes involucradas para ayudar a la construcción de la solución a la situación dada. Este rol de mediador busca que los estudiantes, de forma cooperativa, encuentren una salida pacífica fomentando un ambiente de paz y colaboración.

(Iungman,1996)

Schmitz (2018), define la mediación como un mecanismo de gestión donde esta persona ajena al conflicto se apodera de la situación y da la solución, mientras que las personas involucradas aceptan y acatan las medidas tomadas por este, ya que, al no estar involucrado en la situación, puede tomar una decisión imparcial sin perjudicar a ninguna de las partes.

Gibbons y Rossi (2015) destacan que este proceso de mediación permite que ninguno de los estudiantes involucrados en este tipo de conflictos escolares pierda, sino por el contrario, la mediación busca el fomento y la creación de soluciones donde todos los afectados ganen al construir acuerdos por consenso, es decir, todos aportan a la construcción pacífica de la convivencia.

De esta manera se puede afirmar que la mediación se concibe como una estrategia que permite que los estudiantes que están presentes en un conflicto escolar puedan resolverlo aportando a la construcción pacífica de la solución.

Para Quintero (2020) la mediación promueve en los estudiantes “[...] las habilidades sociales y de convivencia, las cuales desarrollan el respeto, la tolerancia y la resolución de problemas de manera pacífica en las Instituciones Educativas [...] (p. 124), es decir, este tipo de prácticas proponen una mirada distinta del conflicto, convirtiéndolo en una oportunidad para el aprendizaje y la sana convivencia.

Según Merchán et, al. (2019) en un proceso de mediación, los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar de manera sana y pacífica sus emociones, asumiendo la responsabilidad de los actos cometidos y buscando la forma de reparación, teniendo en cuenta también, los puntos de vista de los otros compañeros involucrados, reconociendo la importancia de los sentimientos de los demás y autorregulando el comportamiento en ellos.

Basado en los autores mencionados anteriormente, este tipo de práctica permite a los estudiantes tener una visión más amplia del conflicto, donde se reconocen como responsables de la situación dada, además, promueve la empatía ya que se reconocen las

emociones de los demás como parte importante del ser humano que hay que entender y comprender.

Este proceso de mediación involucra diferentes procesos como lo son: la negociación, conciliación y reunión restaurativa (Schmitz. 2018), de esta manera, la mediación busca una solución formativa para los estudiantes, donde, al cumplir estas fases, se transforma “[...] la convivencia entre estudiantes mediante el reconocimiento a la diversidad, la equidad, igualdad y tolerancia a través de una comunicación efectiva entre pares.” (p. 124)

Es decir, este tipo de prácticas, además de promover la solución pacífica, generan en la escuela un espacio de paz y democracia, ya que se tienen en cuenta los diferentes puntos de vista, se fomenta la escucha activa y se garantiza la construcción de un espacio seguro donde todos los involucrados tienen la posibilidad de escuchar y ser escuchados, además de aportar a la solución por vías de paz.

2.2.2 Educación en habilidades sociales.

Una de las premisas para la solución pacífica de conflictos escolares y la gestión de estos es el reconocimiento de las habilidades sociales. Para Villacorta et, al. (2024) se entiende como habilidad social la forma en la que se mejoran las relaciones de los estudiantes con los demás, reconociendo las emociones como parte fundamental en las decisiones que se toman en la escuela y demás contextos.

Para Navarro y Galiana (2016) se destaca la importancia del desarrollo en las habilidades sociales ya que promueven en los estudiantes competencias en el manejo de las emociones, la búsqueda de soluciones a las situaciones conflictivas entre pares, lo que en

consecuencia genera mayor asertividad en las decisiones que toman los niños y niñas, sobre todo en la resolución de problemas entre compañeros.

De esta manera, se puede afirmar que los programas que se promueven en el aula frente a la educación en habilidades sociales generan en los niños el reconocimiento de las emociones propias, lo que, a su vez, permite la gestión de estas de manera pacífica; además, permite el reconocimiento de las emociones del otro, lo que en consecuencia promueve la empatía y búsqueda de alternativas para la solución de conflicto.

En este sentido, desde el desarrollo de las habilidades sociales, la disciplina y la convivencia marcan un rol protagónico ya que promueven el desarrollo de una sana convivencia. De igual manera, el fomento de los valores en el aula permite que se tenga presente el bienestar personal y colectivo de los estudiantes. (Sánchez y Ahumada. 2022)

De esta manera se puede concluir que el fomento de las habilidades sociales genera en los estudiantes el reconocimiento del otro y la importancia que tiene este en la convivencia en el aula, promoviendo valores como la empatía, el valor por la diferencia y la importancia de esta para una sana convivencia.

2.2.3 Justicia restaurativa

La justicia restaurativa se retoma en este trabajo investigativo, ya que, se relaciona con las formas constructivas que tienen las instituciones educativas para resolver conflictos y cerrar situaciones y ciclos de violencia.

La aplicabilidad de la justicia restaurativa en entornos escolares surge debido a la continuidad de los conflictos y violencias que se presentan en este contexto, lo cual obliga a hacer una mirada reflexiva en todos los aspectos que rondan las instituciones educativas, y

a partir de allí, enfocarse en aplicar herramientas que permitan a los estudiantes sentirse parte de la comunidad educativa desde un enfoque democrático y que promueva la restauración de los daños causados haciendo la gestión del conflicto y las violencias desde un enfoque formativo y no punitivo. (Ramírez, 2019)

Este tipo de justicia en el contexto escolar, le permite a las instituciones educativas tener herramientas necesarias para brindarle al estudiantado que comete faltas, la oportunidad de reconocer sus errores, reparar a las víctimas y cerrar los ciclos de conflicto o violencia de una manera pedagógica y constructiva, como ejemplo para la sociedad y la comunidad educativa.

De acuerdo con Zehr (2010), la justicia restaurativa en las instituciones educativas nace del cambio en el modelo de justicia penal, cuya característica principal es que quien haya cometido alguna falta reciba un castigo, a un tipo de justicia que ayude a reconocer a víctimas y las necesidades de estas, además que el ofensor asuma su responsabilidad en el hecho y repare el daño causado.

Este cambio en la mentalidad y aplicabilidad de la justicia restaurativa en los contextos escolares constituye un enfoque más humanista viendo a la víctima como un sujeto con derechos a quien se debe escuchar su versión y sentir, al igual que reparar, pero de igual manera, se reconoce al ofensor, que si bien causó un daño y es necesario que repare y asuma la responsabilidad activa, también es importante conocer cuáles fueron aquellas necesidades que lo llevaron a cometer esta falta. Es decir, este tipo de justicia busca ampliar la mirada de la situación, no solo buscando un castigo para quien cometió la falta, sino que éste asuma su responsabilidad, entienda y comprenda el daño causado y

busque formas de reparación a la víctima, evitando así una reincidencia en la falta cometida.

Siguiendo a Zehr (2010) este autor se centra básicamente en los tres roles principales de la justicia restaurativa: Víctimas, ofensores y comunidad.

Dentro del rol de las víctimas se busca que estas sean escuchadas, no ignoradas, ni tampoco revictimizadas. Lo que se pretende en la justicia restaurativa es atender a las necesidades que tienen estas brindando los espacios para que se sientan escuchadas, atendidas y se reconozca, desde la parte del ofensor, la necesidad de reivindicarse

“Sin embargo, el reconocimiento simbólico representado en la restitución es igualmente importante. Cuando el ofensor hace un esfuerzo para reparar el daño causado, aunque sea de manera parcial, en cierto modo está diciendo: “Reconozco que yo soy responsable y que tú no tienes la culpa”.” (Zehr 2010 p. 20)

De esta forma la restitución se convierte en una forma de reconocer, tanto víctima y ofensor, el daño que fue causado y que es necesario asumir para reparar, evitando la reincidencia, que, si bien no es uno de los objetivos de la justicia restaurativa, si es una consecuencia directa de su aplicabilidad.

El segundo rol, de acuerdo Zehr (2010) es el de ofensor. En el marco de la justicia penal, el ofensor debía ser castigado por la falta o el crimen que cometió, lo cual, complicaba que éste asumiera responsabilidad activa de sus acciones. En contraposición, desde la justicia restaurativa, se tiene como objetivo que el ofensor entienda cuál fue el impacto generado por sus actos, y él mismo busque, en la medida de lo posible, acciones que puedan reparar el daño y a la persona o personas víctimas.

Esta responsabilidad activa requiere que el ofensor reconozca el mal que ha causado. implica, además, motivarle para que comprenda el impacto de sus acciones (los daños ocasionados) e instarle a dar pasos concretos para reparar los daños en la medida de lo posible. Esta responsabilidad activa, según se afirma, es mejor para las víctimas, para la sociedad y para los ofensores. (p. 22)

De esta manera, este enfoque busca que la justicia no caiga únicamente en las acciones del ofensor, si no se pretende mirar desde un panorama más amplio las necesidades que lo llevaron a cometer sus acciones y, asimismo, buscar estrategias que eviten la reincidencia en sus actuaciones, generando, en consecuencia, una justicia real para todos los actores implicados.

El último rol, de acuerdo con Zehr (2010) es el de Comunidad. La comunidad puede ser entendida como el círculo familiar cercano o con quien se tiene más afin. Para este autor, es importante reconocer el impacto que sufren las comunidades al momento de generarse una situación de violencia que puede desencadenar en algún crimen o falta cometida, ya que rompe con los lazos que la pueden sostener. Sin embargo, aunque las comunidades pueden ser unas víctimas secundarias, es importante replantearse si estas tienen alguna responsabilidad en los hechos ocurridos.

En el contexto educativo, los demás estudiantes que vivencian o están presentes en una situación de violencia escolar se pueden reconocer como víctimas secundarias, ya que hacen parte de la comunidad educativa. Por tal motivo, cuando se presenta una situación estos deben ser escuchados y atendidos, pero, sobre todo, es necesario que se generen espacios donde ellos y ellas puedan opinar, proponer y establecer acuerdos que permitan

manifestar su sentir, además, es importante que ellos mismos se replanteen la posibilidad de asumir su rol de comunidad y reflexionar sobre su responsabilidad que puede ser directa o indirecta en los hechos ocurridos.

En este orden de ideas, la justicia restaurativa en los contextos escolares da una mirada constructiva y pedagógica a los estudiantes y la comunidad educativa, ya que se centra en las acciones y no en las personas, promoviendo así espacios de construcción colectiva, que promuevan la conciencia de los actos, evitando las faltas y favoreciendo espacios de paz, y lazos en comunidad, ya que se escucha, se comprende y a partir de allí, se buscan alternativas que generen cambios reales en las formas de actuar, pensar y asumir.

De esta manera, el enfoque restaurativo se relaciona con escuchar la voz de la comunidad estudiantil, atender a las necesidades que permean las realidades de los estudiantes y proponer espacios de diálogo, de discernimiento, entendiendo la diferencia como parte fundamental de una sociedad democrática.

Esta justicia se centra en reparar los daños causados, pero sobre todo en atender a las necesidades, bien sea de las víctimas, ofensores o de la comunidad, entendiendo que las acciones cometidas no surgen de la nada, sino tienen un trasfondo entendido en el contexto que las desencadena, y al ser atendidas estas necesidades, previenen que se desencadenen situaciones violentas.

En conclusión, la justicia restaurativa promueve ambientes escolares que comprenden que el conflicto no es sinónimo de violencia, pero que al presentarse este tipo de situaciones se da un manejo que da el espacio para el reconocimiento de la falta, haciendo consciente el daño causado, buscando la reparación para la víctima y para la sociedad (Quien se afecta de

manera indirecta), y el ofensor, además de reparar, se debe responsabilizar de sus actos de manera consciente, no por imposición de los otros, es decir, en la Justicia Restaurativa Escolar, todos los actores involucrados se visibilizan desde un enfoque empático y humanitario que tiene en cuenta las necesidades, y parte de ellas para reparar.

En este sentido, es importante destacar que “La justicia restaurativa aporta elementos valiosos que pueden conducir a la reflexión de los implicados en términos de revisión de su conducta y para la no repetición de la misma[...]” (Ramírez, 2019)

De acuerdo con lo anterior, se reconocen los diversos roles de un conflicto y se pone en evidencia que es necesario gestionarlos de manera asertiva construyendo puentes de comunicación que permitan la reflexión de las conductas para la no repetición, es decir, se visibilizan a las víctimas, ofensores y las comunidades como parte de un todo que debe ser reparado, para de esa manera, minimizar las repeticiones de los incidentes.

2.3 Manual de convivencia

El manual de convivencia ha sido un término muy controversial debido a su surgimiento, ya que era entendido como un dispositivo de control. De acuerdo con Murcia y Mazuera (2006) el manual de convivencia surgió como necesidad de control a los comportamientos de los estudiantes, con el objetivo de sancionar a los niños y niñas que tuvieran conductas disruptivas en las instituciones educativas.

En Colombia, con el surgimiento de la Ley General de Educación, la Ley 115 de 1994, en el artículo 87, se menciona que todo establecimiento educativo debe tener un Manual de Convivencia donde quedan explícitos los derechos y obligaciones de los estudiantes, y como responsabilidad de los padres de familia y tutores, aceptarán este

reglamento al matricular a sus hijos o acudidos en la institución educativa. Por su parte, el Decreto 1860 de 1994, quien reglamenta la Ley General de Educación, en el artículo 17, menciona los aspectos que deben incluir los Manuales de Convivencia como parte del Proyecto Educativo Institucional.

A medida que se fueron implementando reglamentos en defensa de la infancia, el concepto de manual de convivencia fue adquiriendo un tono más formativo que punitivo, ya que la idea principal de este era construir un acuerdo que tuviera en cuenta el sentir de los estudiantes, y no meramente un dispositivo creado por docentes y directivos con el fin de limitar comportamientos.

En este sentido, se entiende que la función del manual de convivencia debe ser la de establecer normas, creadas junto con los estudiantes, que permitan el surgimiento de:

un pacto que tiene la función de regular la vida en comunidad y el trabajo en equipo de las personas que conviven, con el fin de prevenir el conflicto, construyendo relaciones armoniosas, y tener la capacidad de resolver los conflictos en forma justa.
(Murcia y Mazuera. 2006, p. 129)

De esta manera, el manual de convivencia debe ser entendido como un referente que tiene en cuenta las diferencias que se pueden presentar en los estudiantes y, necesariamente, ser construido junto con ellos para lograr una apropiación de las normas que se establecen en conjunto. El objetivo de este debe ser de carácter preventivo, que fomente la solución pacífica de conflictos y brinde a los estudiantes y docentes las herramientas necesarias para resolver las situaciones que se presenten en la convivencia escolar.

De la misma forma, Osorio y Rodríguez (2012) comprenden el Manual de Convivencia como un producto que nace de la reflexión realizada por las instituciones educativas y la comunidad que permite su resignificación entrelazando aspectos desde la ética, la moral y conceptos legales como derechos de los niños y niñas. Según lo anterior, se entiende que el Manual de Convivencia debe ser un elemento que está en constante reflexión sobre sus alcances, logros alcanzados y aspectos mejorar con el objetivo de brindar a la comunidad educativa y padres de familia la oportunidad de participar en la construcción y resignificación de éste, convirtiéndolo en un elemento que tiene en cuenta las diferentes visiones y necesidades de la comunidad.

Por otra parte, y siguiendo a Rodríguez (2011) quien cita a la Corte Constitucional, en la Sentencia T-694 de 2002, se entiende que el Manual de Convivencia debe representar los deseos de una comunidad educativa en términos de los valores que deben ser practicados por los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos con la finalidad de solucionar los conflictos que se presenten en estas instituciones y establecer las rutas que permitan la solución pacífica de estos en los colegios.

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente Rodríguez (2011); Murcia y Mauzera (2011), coinciden en que uno de los propósitos del Manual de Convivencia escolar es la inmersión de los y las estudiantes en la creación, aplicación y fomento de las normas para vivir en comunidad, estableciendo criterios que permitan el desarrollo de la libre personalidad, a lo cual, Osorio y Rodríguez (2012) añaden la importancia de las normas y las relacionan con la aplicación de los valores que deben estar inmersos en un ambiente educativo que los promueva “Los valores toman un lugar preponderante, porque hacen

parte de la interacción comunitaria, con la posibilidad de generar autonomía para establecer procesos de justicia y respeto” (p. 84)

De esta manera, se puede concluir que el Manual de Convivencia reglamenta las normas, y, en consecuencia, las conductas que deben tener los estudiantes matriculados en las Instituciones Educativas, siendo éste un manual que permita la integración de la comunidad, reconozca la importancia de la construcción colectiva, la resignificación constante del mismo y fomente los valores necesarios que permitan la práctica de estos para una sana convivencia.

2.3.1 Convivencia escolar

La convivencia escolar se entiende como una construcción colectiva en las instituciones educativas, en las cuales están presentes todos los miembros de la comunidad, es decir, contempla a los padres de familia, cuidadores, estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo para el fomento de valores como la responsabilidad, el respeto y la cooperación, posibilitando la puesta en marcha de prácticas que fomenten la resolución pacífica de conflictos en los contextos escolares (Navarro y Galiana. 2015)

En relación con lo anterior, se entiende este concepto como la construcción colectiva que pretende crear un lugar favorable que incida en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y junto con la familia, docentes y directivos se consoliden espacios democráticos que permitan el fortalecimiento de los acuerdos, el diálogo y estrategias para una solución pacífica de conflictos en las instituciones educativas teniendo en cuenta las diferentes visiones de los miembros de la comunidad. (García. 2021)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente se puede afirmar que la convivencia escolar pretende hacer de la escuela un espacio que fomente el diálogo, los valores como el respeto, la cooperación, enmarcadas en la democracia y la búsqueda de estrategias que permitan la solución pacífica de conflictos, evitando el escalamiento de este, y desencadenando en la violencia escolar.

Sin embargo, se reconoce que durante el proceso de socialización de los niños y niñas se presentan situaciones que rompen el ideal de convivencia escolar generando conflictos, por tal motivo, es importante integrar estrategias de prevención:

expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan el aprendizaje colectivo en clave de convivencia. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar el alumnado para que este se empodere y actúe de manera responsable ante las decisiones futuras. (Navarro y Galiana. 2015. P. 15)

De acuerdo con lo anterior, es importante promover espacios en los colegios que permitan a los estudiantes la formación de una conciencia preventiva ante situaciones de conflicto para promover la sana convivencia creando espacios democráticos en los que se respeten las diferencias y se construya a partir de estas.

En este orden ideas, la autonomía enmarcada en la toma de decisiones conscientes toma un papel importante, ya que los estudiantes podrán decidir, de manera informada, la solución más adecuada para resolver los conflictos que se presenten.

En conclusión, es fundamental que en las instituciones educativas promuevan prácticas que permitan el abordaje, en un marco preventivo, de la solución pacífica de conflictos, promoviendo así, la convivencia escolar dentro del respeto, cooperación y demás valores que sean necesarios en el contexto de las instituciones.

Ahora bien, dentro del marco normativo, en Colombia la ley 1620 del 2013 que es la que crea Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, nace con el objetivo de “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional” (Ley 1620 de 2013)

En esta ley, se establecen los comités de convivencia escolar, los cuales van desde el orden nacional, hasta la conformación de estos en las instituciones educativas. Según los artículos 12 y 13, se explica cuáles deben ser los integrantes que conforman el comité de convivencia escolar y las funciones de este en el marco de la solución de conflictos y el seguimiento a los mismos.

En el decreto 1965 de 2013, que es el que reglamenta la ley 1620, en el Capítulo II se establece la ruta de atención integral para la convivencia escolar, donde se menciona la promoción y reconocimiento de la necesidad del enfoque preventivo ante las situaciones de conflicto escolar, promoviendo proyectos pedagógicos que tengan como objetivo informar

a los estudiantes sobre los derechos sexuales y reproductivos y la construcción de la ciudadanía para la toma consciente de decisiones que permita la construcción del proyecto de vida de cada estudiante. Se pretende, además, identificar los factores que inciden en la creación de situaciones que pueden desencadenar en conflictos y el diseño de protocolos de atención para estos.

2.3.2 Conflicto escolar

La escuela, vista como el lugar de socialización de los niños y niñas que ingresan a ella, está permeada por diferentes situaciones que se generan a raíz de las interacciones que surgen entre los estudiantes, es decir, se entiende el conflicto como una consecuencia del proceso de socialización entre pares y las diferencias que surgen a raíz de este. De esta manera, y siguiendo a Solano (2010) “El conflicto es un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas o intereses divergentes” (p. 72). Así, se comprende la naturalidad del conflicto ya que hace parte del proceso formativo y relacional de los niños y niñas.

De acuerdo con Carrillo (2016) el conflicto se entiende como “una actitud emocional natural del ser humano es un proceso y desarrollo que nos ayuda para conducirnos por las vías de construcción de la paz.” (p. 196) De acuerdo con las dos autoras, se puede afirmar que el conflicto hace parte de los procesos de relaciones entre pares y, asimismo, permiten crear un ambiente de paz de acuerdo con la gestión que se realice de este.

Según Lederach (2014) “el conflicto es normal en las relaciones humanas y es un motor de cambio” (p. 9) lo cual permite evidenciar el gran potencial que se tiene en el

conflicto reconociendo la diferencia y a partir de allí, construir caminos que permitan la consolidación de relaciones interpersonales más sanas y que reconozcan la diferencia como un factor positivo, y no desde una mirada negativa.

De acuerdo con Lederach (2014), es importante modificar el significado negativo del conflicto y verlo como un motor de cambio, por lo cual propone “La transformación del conflicto”

“Conflict transformation is to envision and respond to the ebb and flow of social conflict as life-giving opportunities for creating constructive change processes that reduce violence, increase justice in direct interaction and social structures, and respond to real-life problems in human relationships. [La transformación de conflictos consiste en visualizar y responder al flujo y reflujo del conflicto social como oportunidades vivificantes para crear procesos de cambio constructivos que reduzcan la violencia, aumenten la justicia en la interacción directa y las estructuras sociales, y respondan a problemas reales en las relaciones humanas.]” (*Traducción propia* p. 16)

En relación a lo anterior, se entiende el conflicto como una parte del proceso de cambio que es necesario para reconfigurar de manera positiva las relaciones sociales entre pares, y disminuir la violencia, por tal motivo, y de acuerdo con su enfoque restaurativo, el conflicto permite reconocer las responsabilidades de las personas involucradas en este, y hacer actividades de reparación teniendo en cuenta que se debe remediar el daño causado.

Sin embargo, al conflicto se le ha atribuido un significado negativo y una situación a evitar en los entornos educativos, ya que se ha asociado al concepto de violencia.

Barila y Cuevas (2007) destacan la importancia de las situaciones conflictivas en la escuela, ya que, según las autoras, están permeadas por la forma en la que las instituciones educativas atienden y asumen los conflictos

Más que resolver o eliminar el conflicto, se incorpora como un elemento constitutivo de los procesos institucionales, el conflicto es lo que acontece y es con lo que se debe lidiar porque es propio de la tarea del docente y de la escuela (p. 40)

De esta manera, el conflicto es una situación que se debe atender en los contextos educativos, asumiendo la escuela, aquel rol transformador que le permita tener a los estudiantes las herramientas necesarias para poder asumir y gestionar estas situaciones presentes en estos contextos.

Siguiendo esta línea, y de acuerdo con García (2021) “Los conflictos deben ser abordados desde una perspectiva positiva, entiendo que son necesarios para el aprendizaje y se resuelven en contextos de empatía, comunicación y diálogo puesto que forman parte de la convivencia humana.” (p. 44)

En contraste con lo mencionado anteriormente, Barila y Cuevas (2016) asumen una mirada crítica sobre el rol que desarrollan las instituciones educativas frente al conflicto, ya que, según las autoras, el conflicto se torna en una situación que es indeseable, al romper con la normalidad que la escuela ha querido promover y ha establecido desde sus inicios “En este sentido, el conflicto desestructura un orden preestablecido y por lo tanto, resulta necesario eliminarlo porque genera disfunción y atenta contra la “armonía” (p. 40)

Visto desde esta manera, se pierde la posibilidad de crear soluciones frente a las situaciones de conflicto entre estudiantes, es decir, el pensamiento crítico y formativo que

desencadena la gestión de conflictos escolares se pierde al tratar de ejecutar un comportamiento homogéneo y evitando cualquier alteración de este.

Por la misma línea, Fontalvo et al. (2024) evidencian que este tipo de prácticas punitivas promueven una cultura de violencia, ya que no se le permite al estudiantado gestionar y resolver el conflicto, sino por el contrario, el conflicto escala hasta el punto de convertirse en violencia escolar.

Por tal motivo, es importante categorizar y entender cuáles son los tipos de prácticas pedagógicas evidenciadas a nivel conceptual.

2.3.3 Violencia escolar

Normalmente se tienden a confundir los términos “conflicto” con “violencia” donde se piensa y se entiende que son lo mismo, pero es importante hacer una diferenciación de estos conceptos.

El conflicto se entiende como parte fundamental del proceso de socialización de los seres humanos y hace parte de las relaciones interpersonales de los individuos, sin embargo, cuando el conflicto es negado, y no se gestiona debidamente, puede conducir a casos de violencia. “Cuando se desconoce, cuando se ignora, al silenciarlo, ese impulso natural aceptable, que es respuesta positiva a la condición humana, se pone fácilmente al servicio de la destrucción y se convierte en violencia” (Salinas et al. 2002. p. 8) De esta manera, se reconoce que la violencia es un escalamiento del conflicto que no es gestionado debidamente y desencadena situaciones donde pueden estar presentes agresiones y/o maltratos físicos o emocionales.

Schmitz (2018) establece que cuando el conflicto no se aborda, ni las personas tienen las herramientas para gestionar sus emociones y las situaciones conflictivas de manera pacífica, esto desemboca en episodios de violencia donde se "[...] pretende eliminar al diferente, negar su humanidad e imponer una falsa solución por la fuerza." (p.18)

De esta manera, se entiende la violencia como la falta de gestión en la solución de conflictos desencadenando situaciones donde el otro, al ser diferente, se convierte en un rival y se actúa de forma violenta para solucionar los problemas no resueltos. Es decir, en la violencia existe ignorancia frente a los mecanismos por medio del diálogo para la solución pacífica de estos, evitando situaciones de agresión.

En los contextos escolares, algunas situaciones de violencia no son abordadas de manera asertiva por los directivos, lo cual, desencadena el crecimiento de estos episodios en los contextos educativos.

los responsables de unidades educativas no tienen a su alcance mecanismos más positivos y constructivos para prevenir y atender estos comportamientos violentos.

A pesar de que están conscientes que las medidas que aplican no resuelven en profundidad, ni a mediano ni a largo plazo, los problemas de violencia, por el contrario, alientan su crecimiento e impacto negativo tanto a nivel individual, interpersonal y colectivo (comunidad escolar). (Schmitz, 2018. p. 23)

De esta manera, se reconoce la importancia que, desde la escuela y los directivos, reconozcan y se pongan en práctica, estrategias que permitan a los estudiantes la identificación de situaciones de violencia escolar para que puedan ser gestionados, evitando así, comportamientos violentos en los estudiantes.

2.3.4 Tipos de conflicto escolar.

De acuerdo con el decreto 1965 de 2013 se reconocen los siguientes tipos de conflicto y violencia en las instituciones educativas:

- a. Agresión escolar:** Se entiende como toda acción que pretende afectar negativamente a alguno o algunos integrantes de la comunidad educativa. Puede ser a nivel **físico** comprendida como ataque a un compañero provocando daños o afectaciones a nivel corporal; **verbal y gestual** entendidas como humillaciones, amenazas que degraden a los demás; **relacional**, aquella que pretende acabar con las relaciones interpersonales establecidas con los compañeros y se aísla a los estudiantes afectados; **electrónica** comprendida como toda afectación que se realice a algún compañero o compañeros por medios electrónicos de manera anónima o revelando la identidad.
- b. Acoso escolar (Bullying)** Este tipo de acoso se comprende como toda acción que pretende humillar, maltratar, degradar a algún estudiante o estudiantes de las instituciones educativas, utilizando algún tipo de agresión escolar que se presenta por algún tiempo determinado. En este apartado se realiza una aclaración, ya que, este tipo de poder asimétrico puede venir de diferentes vías, ya sea de parte de maestros a estudiantes, estudiantes a maestros, estudiantes entre ellos.
- c. Ciberacoso (Cyberbullying)** Se reconoce como cualquier tipo de agresión mencionada en el numeral “a” teniendo como objetivo humillar, degradar, amenazar a algún compañero por medio de las tecnologías de información y comunicación.

d. Violencia sexual Este tipo de violencia se entiende como cualquier tipo de agresión que sexual ejercido contra algún estudiante, bien sea niño, niña o adolescente ejerciendo la fuerza o intimidación física, emocional o psicológica.

Estos tipos de agresión o violencia, contemplados en la ley 1620 de 2013 se tipifican en faltas de acuerdo con la gravedad:

Faltas Tipo I: Entendidas como aquellos conflictos que inciden en el ambiente escolar, pero son de fácil solución y no generan ningún daño al cuerpo o a la integridad física, emocional o psicológica de los compañeros

Faltas Tipo II: Este tipo de faltas son aquellas que implican alguna de las agresiones o tipos de violencia sin convertirse en delitos; son realizadas de manera reiterada y generan daños al cuerpo a la integridad de los estudiantes sin generar alguna incapacidad en ellos

Faltas Tipo III: Este tipo de faltas se entienden como delitos cometidos contra algún integrante de la comunidad educativa.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1. Enfoque de investigación: El análisis documental

El presente trabajo investigativo se enmarca en el tipo de investigación, que define Gómez et al. (2015) como cualitativo-documental con un enfoque crítico-interpretativo (p. 1) ya que se basa en la recolección de información académica bibliográfica existente para su clasificación, categorización y posterior análisis.

En este sentido, al hablar de investigación documental se hace referencia a un tipo de investigación que parte de métodos y técnicas científicas para recoger la información contenida en la literatura académica existente para analizar, relacionar, configurar categorías que permitan la creación de nuevo conocimiento científico. De acuerdo con Tancara (1993), se define la investigación documental como

[...] una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. (p. 94)

Este tipo de investigación busca encontrar conocimiento nuevo a partir de lo dicho, mencionado e investigado en las publicaciones y trabajos académicos con el objetivo de encontrar hallazgos que permitan construir de manera sólida un nuevo aporte al campo de investigación, como lo afirma Arias-Odón (2023) “La investigación documental se ha definido como un proceso dirigido a la búsqueda de nuevos conocimientos mediante la recuperación, análisis e interpretación de datos secundarios [...]” (p. 12) Este tipo de datos secundarios se entienden como las publicaciones previamente realizadas al tema

investigativo, como lo son; fuentes publicadas en revistas científicas, bien sea de manera física o electrónica, libros, teorías, tesis. (Arias-Odón, 2023)

La técnica implementada en el presente trabajo investigativo se denomina Análisis Documental, ya que esta permite la creación de herramientas para la recolección de información teniendo en cuenta los criterios de exclusión e inclusión que considere pertinente el investigador para su producción de conocimiento. De esta manera lo menciona Sime et al. (2021) quien cita a Revilla (2020) y Bowen (2009)

La técnica del análisis documental es utilizada en todos aquellos estudios que usan fuentes secundarias, es decir, que no han sido directamente producidas por el investigador a través de instrumentos para recoger y procesar información, por ejemplo, encuestas o entrevistas, sino que han sido creadas por otros sujetos o instituciones y se han materializado en documentos con formatos diversos: impresos, digitales o audiovisuales. (p. 13)

La técnica de análisis documental permite que el investigador establezca una delimitación y exploración de los textos encontrados a partir de los criterios de exclusión e inclusión que este establezca, para luego determinar la selección final de los documentos seleccionados y poder realizar el análisis de contenido. (Sime et al., 2021)

Este tipo de técnica tiene como herramienta de recolección de información las matrices de análisis, ya que estas permiten establecer los criterios de la información encontrada y relacionarla entre ellas, generando una lectura más profunda de los textos, y de esta manera, establecer las categorías de análisis que permitirán encontrar aquellos

vacíos en la literatura académica, y generar nuevos hallazgos que permiten aportar al campo de investigación. (Sime et al., 2021)

De acuerdo con esto, la información encontrada en los textos escogidos para el desarrollo del análisis documental, permite la creación de las categorías de análisis o categorización, que de acuerdo con Romero (2005) se entiende como:

[...] categorizar es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados y clasificados cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis) (p. 114)

En este sentido, la categorización se entiende como aquellas relaciones que se encuentran en los textos seleccionados para el desarrollo del análisis y se despliegan, relacionan y observan para poder encontrar aquellos puntos en común y desacuerdos, profundizando en la lectura y estudio de los textos para realizar el análisis y hallar nuevos conocimientos en el campo de estudio.

De acuerdo con Echeverría (2005) las categorías de análisis en la investigación documental se generan mediante

se agrupan las citas de manera de construir tópicos con sentido que refieren a temas diferenciables. Luego se revisan los tópicos para ir generando categorías, que implican agrupaciones de un mayor nivel de abstracción y de integración. En esta medida, cada categoría empieza a ofrecer no sólo ideas específicas, sino también ciertas comprensiones interpretativas que dan sentido y coherencia al interior de cada categoría (p. 12)

En relación con lo anterior, este tipo de técnica se relaciona con la metodología implementada en el presente trabajo investigativo, ya que permite la recolección de información académica a partir de los instrumentos establecidos como las matrices de análisis, cumpliendo así, con los objetivos propuestos en el inicio del documento, ya que busca encontrar la información que cumpla con los criterios necesarios, y así, formular una estrategia pedagógica en formación docente para la resolución de conflictos escolares.

En este sentido, las fuentes que se tendrán en cuenta para el desarrollo del análisis documental en la metodología de investigación documental son Scielo, Dialnet, Google Scholar, Redalyc, repositorios de universidades ubicadas en Bogotá, ya que son buscadores académicos y portales bibliográficos que contienen publicaciones en revistas indexadas, universidades, investigaciones y permiten hacer una indagación exhaustiva del tema.

3.2. Ruta metodológica

De acuerdo a lo mencionado sobre la técnica de análisis documental, para el presente trabajo investigativo se seguirá a Aranda et al. (2024) y Sime et al. (2021) quienes proponen la siguiente estructura para el desarrollo del análisis documental:



Figura 1: Elaboración propia a partir de los textos de Sime et al. (2021) y Aranda et al. (2024)

A partir de los autores mencionados, se puede explicar el desarrollo de las etapas expuestas en la Figura 1 de la siguiente manera:

3.2.1 Establecimiento de criterios para la búsqueda de documentos: En esta etapa el investigador identifica las palabras clave que le permitirán iniciar el proceso de revisión documental en determinados lugares de búsqueda.

En el caso del presente trabajo investigativo, los criterios de inclusión y exclusión se basan en textos sobre capacitación docente en resolución de conflictos escolares en Bogotá, con énfasis en la localidad de Ciudad Bolívar, debido al contexto de la problemática abordada. El criterio de temporalidad se estableció entre 2022 y 2024 teniendo en cuenta el incremento exponencial de casos de hostigamiento escolar reportados en el Observatorio de Convivencia Escolar de la SED (2023), sin embargo, ante la escases de documentos que

cumplieran el rango temporal y físico, se amplió desde 2018 hasta 2025, y a toda la ciudad de Bogotá. Estas medidas se adoptaron, ya que se evidenció que la gran parte de investigaciones en formación en resolución de conflictos escolares, está dirigida a estudiantes.

3.2.2 Precisión de criterios y búsqueda de documentos en buscadores académicos y repositorios:

En esta fase, el investigador ha establecido los criterios de inclusión y exclusión e inicia la búsqueda rigurosa de los documentos, seleccionando únicamente aquellos que aportan a su trabajo. En un primer momento, se pueden elegir a partir de la lectura de títulos, resúmenes (en caso de artículos) o palabras clave.

3.2.3 Selección de información: Después de la selección de textos a partir de palabras clave, títulos, resúmenes, el investigador realiza lectura completa de los textos para hacer el filtro más riguroso y selecciona los documentos que sí aportan al desarrollo del análisis documental. Se pueden eliminar algunos documentos que no cumplen con los criterios de inclusión posterior a la lectura del mismo. En la presente investigación, para el registro de documentos a partir de los criterios de búsqueda establecidos, se aplicó la matriz de selección de fuentes (Ver Anexo 4) tomada de Sime et al. (2021) p. 17.

3.2.4 Recolección de información: En esta etapa ya se tienen elegidos los documentos que utilizará el investigador para el desarrollo del análisis. Los autores recomiendan registrar la información en una matriz de análisis para la organización de la información a partir de los contenidos priorizados, es decir, aquello en lo que se desea ahondar y lo que el investigador tiene mayor interés en profundizar (Objetivos, metodología, conclusiones...) o las categorías establecidas que comparten directa relación con los objetivos propuestos en el

trabajo. Posterior a esto, se realiza una lectura horizontal y vertical de la matriz para hallar categorías emergentes a partir de la información organizada.

3.2.5 Desarrollo de análisis: A partir de la lectura analítica completa de los documentos de forma individual y grupal utilizando las matrices de análisis, se establecen comparaciones entre la información encontrada para establecer relaciones y aportar a las categorías de análisis.

3.2.6 Interpretación: Se reconoce esta como la etapa final de la técnica de análisis documental. Aquí, el investigador realiza una producción textual sobre los hallazgos que encontró a partir de la implementación de las matrices de análisis estableciendo semejanzas y diferencias y poniendo en discusión toda la información analizada.

3.2.7 Relación entre estudio documental y diseño de la propuesta pedagógica: A partir de la interpretación, producto del análisis documental, se propone el diseño de una estrategia pedagógica que tendrá como base la contrastación de los hallazgos en la matriz de análisis con los referentes teóricos, para la formulación de una propuesta coherente y fundamentada en capacitación docente en resolución de conflictos escolares.

Teniendo en cuenta lo planteado por los autores, y la selección de esta técnica debido a la rigurosidad que se da a la información garantizando la confiabilidad de los resultados obtenidos en el análisis documental, en el presente trabajo investigativo se realizó el desarrollo de esta técnica a partir de matrices de análisis.

3.3. Consideraciones éticas: Para el desarrollo de este trabajo investigativo se han realizado los respectivos protocolos y tratamientos de la información en los casos que corresponde. En primer lugar, al tratarse de información de tipo documental, no se requiere

protocolos ni consentimientos para el tratamiento de la información que se encuentra publicada en los repositorios y buscadores académicos. En segundo lugar, para la proyección de la estrategia en la institución educativa se ha hecho el respectivo aviso y el procedimiento correspondiente para la autorización teniendo en cuenta las consideraciones éticas.

Capítulo 4. Resultados

4.1 Hallazgos del análisis documental

Teniendo en cuenta la ruta señalada, a continuación, se presentan los resultados del análisis documental. Primero, se presenta la siguiente matriz que se implementó para el la búsqueda del material de análisis a partir de selección de fuentes expuesta por Sime et al. (2021), ya que esta, contribuyó a establecer los criterios de búsqueda de los documentos en los buscadores académicos: Google Scholar, Scielo, Dialnet y repositorios de universidades nacionales e internacionales. A continuación, se presenta esta matriz junto con los términos con los cuales se buscaron los documentos.

Términos de búsqueda	Nº Artículos seleccionados (Lectura por títulos, resúmenes y palabras claves)	Nº Artículos seleccionados (Lectura completa de los artículos)	Nº Artículos seleccionados (Sin repeticiones)
capacitación docente en conflictos escolares en Bogotá	12	2	2
"capacitación docente" AND "resolución de conflictos" AND Bogotá (Aplicación de IA)	10	0	0
"justicia restaurativa" AND escuela AND Bogotá	2	0	0
Formación docente y conflictos escolares bogotá	4	1	1
Resolución de conflictos escolares y docentes	6	1	1

Total	34	4	4
-------	-----------	----------	----------

Tabla 1. Matriz de selección de fuentes. Tomada de Sime et al. (2021) p. 17

Durante la búsqueda de los documentos, se utilizaron los términos expuestos en la Tabla 1, correspondientes a las palabras clave que permitieron la selección de los textos que corresponden a los criterios de inclusión y exclusión, además, se crearon ecuaciones booleanas, con el objetivo de realizar una indagación más exhaustiva buscando que ningún documento que aportara a la investigación se quedara por fuera.

Posterior a la selección de documentos teniendo en cuenta los términos expuestos anteriormente, y siguiendo el paso a paso de los autores mencionados (Véase figura 1), de los 34 documentos que se eligieron en el primer filtro, posterior a la lectura completa de las investigaciones, tesis y artículos, se seleccionaron únicamente cuatro documentos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión que aportaran a los objetivos propuestos en la investigación. Estos documentos corresponden a tres artículos y una tesis.

A partir de los documentos seleccionados, se adaptó a la investigación, la matriz de registro de contenidos expuesta por Sime et al. (2021), la cual permite el desarrollo de dos niveles de análisis que aportan al desarrollo de la técnica implementada.

El primer nivel corresponde a la lectura analítica de fuentes, donde el objetivo es complementar la matriz a partir de la información relevante estableciendo los criterios priorizados de acuerdo a los objetivos que se plantearon en la investigación. El segundo nivel corresponde a la comparación entre las fuentes seleccionadas para establecer las categorías que emergen del registro de información de los textos. (Sime et al. 2021)

Teniendo en cuenta lo mencionado, para el desarrollo de esta investigación se priorizaron los criterios que se presentan en la siguiente tabla:

Fuente	Objetivos	Metodologías	Conclusiones	Propuestas	Categorías establecidas en el documento	Categorías emergentes	Comentarios
01							
02							
03							
04							
05							
Comentarios							

Tabla 2. Matriz de registro de contenidos. Tomada de Sime et al. (2021) p. 18

Estos criterios fueron priorizados teniendo en cuenta la relación entre los objetivos de la presente investigación y reconociendo que estos aportan al análisis de contenido buscando dar respuesta a estos.

Posterior al diligenciamiento de los documentos seleccionados para la investigación en la matriz de registro de contenidos, se pudieron establecer las siguientes categorías de análisis, las cuales, surgieron a raíz de lo hallado en los textos elegidos, ya que se evidenció un hilo conductor en los cuatro textos y la información era reiterada en los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pudieron establecer las siguientes categorías de análisis que guían el desarrollo del análisis y se relacionan directamente con los objetivos de la presente investigación para dar respuesta a estos.

4.1.1 Primera categoría: Prácticas pedagógicas

Los documentos seleccionados para el desarrollo del análisis documental permiten evidenciar que las prácticas realizadas por los docentes en relación a la resolución pacífica de conflictos, carecen de operatividad, secuencialidad y profundidad, ya que, cuando se desarrollan prácticas encaminadas en resolver los conflictos de manera asertiva o con un enfoque restaurativo, se realizan de manera aislada.

Por lo tanto, es necesario que desde la acción pedagógica de los docentes, se reconozca la necesidad de transformar la concepción que se tiene del conflicto escolar, considerándolo como un aspecto negativo que afecta y rompe con las relaciones entre estudiantes y estudiantes – docentes, y considerar su gran potencial pedagógico, que, como lo afirma Freire (2010), el conflicto permite la evolución de la conciencia y es aquel detonador que indica la evolución de la dignidad humana, en este sentido, se puede considerar que estas situaciones habilitan el paso para aportar ideas a su resolución de manera asertiva, fomentando el respeto por el otro, la escucha, y la empatía.

En este sentido, la transformación de las prácticas punitivas, las cuales, tienden a ser estigmatizadoras (Smitchz, 2018), requieren un cambio hacia el enfoque restaurativo, asertivo y alternativo que genere cambios en la estructura vertical de relación maestro-estudiantes.

Según lo planteado por Smitchz (2018) las prácticas restaurativas en respuesta a las punitivas, tienden a generar en los estudiantes conciencia de su rol protagónico en las dinámicas escolares y en el desarrollo de los conflictos, por lo tanto, cuando se presentan situaciones disruptivas, el estudiante se responsabiliza de lo ocurrido para reparar a sus compañeros y la comunidad que estuvo presente en el hecho.

En este sentido, Freire (2016) destaca la importancia que tiene el docente frente a los cuestionamientos que debe realizarse en relación a su práctica, y, asimismo, permitir que la voz de los estudiantes se escuche.

De esta manera, la pedagogía crítica de Paulo Freire (2016) se relaciona en el sentido que invita al docente a construir con sus estudiantes soluciones a las situaciones que se presentan en su contexto, particularmente en el escolar, permitiendo así, que los conflictos que se generan en las instituciones educativas, sirvan para movilizar el pensamiento crítico de los estudiantes, y junto con los maestros, construir soluciones a partir del diálogo, el intercambio de ideas para la solución de un fin en común, democratizando así la educación y permitiendo que los estudiantes se conviertan en parte fundamental del proceso.

De esta misma manera, Giroux (1990) menciona la importancia de mantener las relaciones entre los maestros y estudiantes de manera democrática que permita el intercambio de ideas y valores.

El aula debe considerarse un microcosmos de la sociedad, donde existe y se manifiesta el conjunto de culturas que constituye la sociedad, y donde es necesario

se estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción de estudiantes y profesores (p. 286)

En relación con lo anterior, se reconoce la necesidad de una transformación de las prácticas pedagógicas hacia un enfoque restaurativo, que permita democratizar los procesos de resolución de conflictos vistos desde una mirada enriquecedora que aporta pedagógicamente hacia la formación de estudiantes capaces de reconocer una falta, reflexionar sobre esta y responsabilizarse de lo sucedido.

En contraste con lo hallado en los documentos, se puede evidenciar que los docentes que ponen en práctica el enfoque restaurativo, notan mejoras en las relaciones de sus estudiantes, sin embargo, al carecer de herramientas sobre la aplicabilidad de este modelo, el proceso se ve truncado dificultando su puesta en marcha y seguimiento.

En relación a lo anterior, la situación permite ver, que la falta de respaldo de las instituciones educativas en cambiar la apuesta hacia un enfoque restaurativo, limita sustancialmente el quehacer del docente, al carecer de protocolos claros y respaldo institucional.

Sin embargo, la SED (2023) en su programa “Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá. Una apuesta por la construcción de paz en la escuela” menciona la importancia del enfoque restaurativo y la implementación del mismo en las instituciones educativas de Bogotá, sin embargo, reconocen la necesidad de “continuar trabajando en metodologías concretas de formación a docentes y a la comunidad educativa a fin de potencializar las capacidades socioemocionales y ciudadanas [...]” (p. 51) Lo cual coincide con lo hallado en la matriz de análisis documental donde se evidencia que, si bien existen enfoques

restaurativos en algunos manuales de convivencia de instituciones educativas y enfoques de parte de la SED, se reconoce que faltan la implementación de programas formativos que les permitan a los docentes tener un mayor conocimiento sobre este enfoque, y asimismo, contar con las herramientas necesarias para su puesta en marcha y continuidad en los contextos escolares.

Lo anterior, se reconoce en la presente investigación como un hallazgo fundamental, ya que se reconoce teóricamente un enfoque que apuesta por la transformación de los conflictos en el aula a partir de un modelo democrático y restaurativo, pero en la práctica carece de acciones en las instituciones, lo cual impide su aplicabilidad, seguimiento y evaluación.

Los hallazgos de la matriz muestran que los maestros tienden a resolver los conflictos en las instituciones de manera relacionada a lo que mencionan los manuales de convivencia, lo cual, exige la reflexión y transformación en los enfoques institucionales y las apuestas que estos realicen, de manera tal, que los docentes que realizan prácticas restaurativas, estén alineados con la apuesta institucional.

Lo anterior, reconoce la necesidad imperante de promover prácticas restaurativas desde el enfoque institucional que promuevan la sana convivencia y fomente espacios donde las y los maestros construyan herramientas a partir de un enfoque restaurativo que permita la transformación de las prácticas pedagógicas en coherencia con las apuestas de los colegios de la ciudad de Bogotá.

Este hallazgo consolida la importancia del diseño de una ruta pedagógica que vincule el enfoque restaurativo con el mejoramiento de la convivencia escolar a partir de la práctica pedagógica de los y las docentes.

4.1.2 Segunda categoría: Habilidades Sociales y emocionales

Teniendo en cuenta lo hallado en la matriz de análisis documental, se estableció la presente categoría como parte fundamental de la resolución pacífica de conflictos escolares.

En la matriz documental se evidencia la importancia de las habilidades sociales y emocionales para la promoción de un ambiente escolar sano que promueva el reconocimiento de las emociones, identificando los detonantes que generan malestar para gestionarlos y solucionarlos de manera pacífica.

Se evidencia la relación directa de las habilidades sociales y emocionales en el contexto escolar ya que, según lo evidenciado en la matriz, estas son una parte importante en el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, ya que promueven valores como la resiliencia y la empatía a partir de la escucha activa.

En relación a lo anterior, Cedeño et al. (2022) comparten una idea similar ya que reconocen a estas habilidades como la expresión de comportamientos saludables para establecer relaciones interpersonales que fomenten la sana convivencia a partir de la gestión emocional.

Ariso y Solera (2015) reconocen a estas habilidades como parte fundamental del desarrollo social de los seres humanos, ya que, durante las etapas de crecimiento, estas se van adaptando a partir de procesos de observación y experimentación que tienen las personas con los otros. Los autores reconocen a la familia como el primer contexto donde

se desarrollan estas habilidades, y luego, los diferentes entornos donde se relacione el sujeto. Mencionan que, si el desarrollo de estas habilidades no se realiza de manera adecuada, al ser un proceso que implica relaciones humanas, estas se pueden modificar.

Sanmartín y Tapia (2023) citados por Arango et al. (2024) afirman que el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como “[...] la comprensión y gestión emocional, las relaciones positivas, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones informadas” (p. 3) son necesarias para que las y los estudiantes puedan superar los obstáculos en la vida diaria.

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente, se evidencia que las habilidades sociales y emocionales son necesarias para el desarrollo de la sana convivencia en los entornos educativos, ya que se asocia el fomento de estas habilidades con una mejora en resolución pacífica de conflictos debido a que promueven valores como la empatía, lo cual, les permite entender y comprender a los demás para brindar soluciones que benefician a todas las partes.

Lo anterior, se evidencia en la matriz de análisis documental donde los autores reconocen que, para el desarrollo de soluciones pacíficas de conflictos en contextos escolares, se deben potenciar habilidades encaminadas en el reconocimiento del otro, sus emociones y sentimientos, al igual, que la identificación de las emociones propias para su gestión.

En relación a lo mencionado, desde la SED (2025) se desarrolló una malla de aprendizajes en habilidades socioemocionales para reconocimiento y fortalecimiento de estas en los contextos educativos y comunitarios.

En el marco de esta propuesta, se reconocen las habilidades socioemocionales tales como: el autoconocimiento, la agencia, la empatía, el manejo de conflictos y la toma de decisiones, cada una con unos enfoques diferenciados de acuerdo a la etapa de desarrollo, ya que se puede aplicar a todos los ciclos de vida debido a que inicia en la gestión y concluye su aplicabilidad en la adultez.

Esta herramienta permite evidenciar la necesidad de aplicación de estrategias que promueven en las instituciones educativas, acciones encaminadas en el reconocimiento de las emociones para su gestión y, de esta manera, resolver los conflictos cargados de emocionalidad de parte de los y las estudiantes.

Lo anterior se relaciona con lo hallado en la matriz de contenido, ya que los autores identifican la necesidad de la escuela en abordar el reconocimiento de las emociones como parte importante para la resolución de conflictos escolares, promoviendo así, aulas con seguridad emocional para los y las estudiantes.

En el marco de la presente investigación, este hallazgo se reconoce como un aspecto fundamental que encamina las acciones pedagógicas de los y las docentes en promover espacios que reconozcan las emociones como elemento inseparable de la vida diaria de los estudiantes, dando espacio a su identificación, reconocimiento y gestión, lo cual está intrínsecamente ligado a la resolución pacífica de conflictos.

Sin embargo, Cedeño et al. (2022) afirman que para que se puedan desarrollar ambientes sanos en los contextos escolares, es necesario que las y los docentes se caractericen por tenerlas, fomentando un ambiente sano que promueva la gestión de las emociones de manera acertada.

De esta manera, se reconoce que, para poder fortalecer la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera asertiva utilizando vías pacíficas, es necesaria la formación a los maestros en habilidades sociales y emocionales, lo cual, permite su gestión, ya que se promueve el reconocimiento de las emociones, lo cual, genera el entendimiento entre las partes (Benítez et al. 2021)

4.1.2.1 Empatía

De acuerdo con lo hallado en la matriz documental, se reconoce que, dentro de las habilidades socioemocionales más importantes para la resolución pacífica de conflictos, se destaca la empatía.

Si bien, este concepto es multifacético (Huanca y Daturi, 2021), la empatía se reconoce como la capacidad de comprender al otro, el mundo que lo rodea, lo cual incluye el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas (Fernández, 2011; Cherubini, 2011)

Para Huanca y Daturi (2021) la empatía es un elemento que moviliza al reconocimiento del otro, sus emociones, reacciones, y, en consecuencia, motiva al entendimiento de las acciones desencadenadas en diferentes situaciones.

En contextos educativos, la empatía permite el reconocimiento del otro, sus sentimientos y emociones, lo cual genera un proceso de reflexión en los educandos, que desencadenar acciones en pro de la colaboración, la solidaridad. (Cherubini, 2011)

Teniendo en cuenta lo mencionado, se reconoce que la empatía promueve valores como la solidaridad, la colaboración, promoviendo ejercicios de reflexión que reconocen a los demás como seres sintientes, con emociones y sentimientos propios.

Lo anterior, es un movilizador fuerte de la resolución pacífica de conflictos, ya que les permite a los estudiantes comprender a los demás en sus diversos estados de ánimo, reconocer las diversidades de contextos, y en consecuencia, las múltiples formas de comunicación y gestión emocional.

Esto, se evidencia en relación con lo hallado en la matriz de análisis documental, ya que, los autores reconocen a la empatía como un valor fundamental que debe ser trabajado desde el aula, en los contextos educativos por lo que permite a reconocer la diferencia, el entendimiento, y a partir de allí, construye caminos que promuevan la sana convivencia y la armonía en las aulas de clases.

Lo anterior, se reconoce como un hallazgo importante, ya que reconoce este valor como una base que promueve procesos de reflexión a partir de diversas realidades que permean a los estudiantes y tocan las fibras más profundas de la convivencia al interior de las aulas y los contextos educativos.

4.1.3 Justicia Escolar Restaurativa

A partir de lo hallado en la matriz de análisis documental, se puede reconocer que dentro del marco de prácticas que promueven la resolución pacífica de conflictos, se encuentran la Justicia Escolar Restaurativa como marco referencial, ya que esta promueve una transformación en las prácticas docentes y la aplicabilidad del manual de convivencia, pasando de un enfoque punitivo a uno formativo que está en la búsqueda de la restauración, más no de la culpabilidad y juicio. Además, genera procesos de reflexión a partir del reconocimiento de la falta para la no repetición de los hechos.

Si bien este enfoque reconoce la importancia del cambio en la transformación de escenarios educativos viendo el conflicto como parte inherente del diario vivir en la escuela, se encontró como hallazgo de la presente investigación, que las propuestas de intervención en capacitación docente para la resolución pacífica de conflictos son muy escasas para la ciudad de Bogotá, lo cual, permite ver que es necesario fortalecer la apuesta en formación para los y las maestras teniendo en cuenta la importancia de su rol en los conflictos escolares.

Lo anterior, evidencia, que, si bien los docentes hacen parte fundamental de la resolución de conflictos escolares, la formación para esta población es muy escasa, por lo tanto, los maestros carecen de herramientas restaurativas para resolver los conflictos en las situaciones cotidianas de la escuela, lo cual reconoce la necesidad de implementar programas que permitan el desarrollo de habilidades para esta población en este campo, lo cual se reconoce como un hallazgo muy importante para la presente investigación, ya que evidencia un escenario en el cual es pertinente una propuesta que reconozca la formación del profesorado en resolución pacífica de conflictos en contextos escolares teniendo en cuenta el enfoque de la justicia restaurativa.

A partir de lo hallado en la matriz de análisis documental, se evidencia que este enfoque se centra en la reparación del daño a través de la conciencia y el respeto por el otro, lo cual, se relaciona con lo mencionado por Zehr (2006) quien afirma que el objetivo de la justicia restaurativa se centra “en generar una experiencia que sea sanadora para todos los involucrados” (p. 30)

En este contexto, se abre la puerta para la transformación de la concepción en la cual se tiene a las partes involucradas en un conflicto escolar, lo cual, conlleva al cambio en los modos en los que estos se resuelven, reconociendo que el castigo a los ofensores no repara lo hecho ni permite realizar una concientización sobre lo ocurrido (Zehr, 2006)

De acuerdo con Smitchz (2018) la sanción genera consecuencias a los estudiantes que han cometido una falta, ya que estas prácticas “terminan estigmatizando a los estudiantes a quienes se ve y que se ven a sí mismos como problemáticos” (p. 24)

En relación a lo anterior, el estudiante que comente alguna falta, infringe alguna norma o es ofensor en algún hecho, se convierte en una víctima en el contexto educativo, lo cual, es impedimento para realizar algún proceso de responsabilización a partir de la conciencia de lo ocurrido y reparar a las víctimas del conflicto inicial.

En este orden de ideas, Zehr (2016) reconoce que la Justicia Restaurativa permite modificar la forma en la que los ofensores son tratados para generar en ellos cambios que permitan generar la conciencia sobre el daño causado, permitiendo así, que se minimicen las posibilidades de repetición de los hechos a futuro.

Lo anterior, se relaciona con las propuestas de intervención encontradas en la matriz de análisis documental, ya que estas buscan mejorar la convivencia escolar, a partir del reconocimiento del error y el conflicto como parte importante para el desarrollo y formación de los y las estudiantes. Lo cual, se relaciona con el desarrollo de habilidades socioemocionales ya que reconocen al otro como un ser sintiente que puede cometer errores en su proceso de formación.

En respuesta a esta situación, la JER, a partir de las prácticas restaurativas, es la forma en la cual, los estudiantes reflexionan sobre los hechos realizados por ellos mismos, motivando a asumir la responsabilidad de los daños causados, buscando estrategias para repararlos. (Smitchz, 2018)

En este sentido, y de acuerdo con Zehr (2006), se reconoce que los ofensores deben reparar el daño generado a las víctimas (en primera instancia), sin embargo, dentro de las partes a reparar, el autor considera que la comunidad también hace parte de este proceso, quien también debe asumir la responsabilidad de su acción o inacción.

De esta manera, la Justicia Restaurativa permite reconocer que el proceso de reparación es de corresponsabilidad, siendo el ofensor la parte más involucrada en la situación y quien busca las formas de reparación, mientras que la comunidad realiza trabajo mancomunado promoviendo los espacios necesarios para evitar la repetición de la falta, mientras que a la víctima, se le da el protagonismo a partir del reconocimiento de las necesidades que surgieron para su reparación.

Para esta investigación, el reconocimiento de las partes involucradas en un conflicto, tales como víctima, ofensores y comunidad, es de gran importancia, ya que responde a solucionar de fondo las situaciones que desencadenan conflictos evitando su escalamiento y repetición.

En este sentido, Smitchz (2018) afirma que la aplicación de estas prácticas que vinculan la JER permiten fortalecer los lazos en las comunidades educativas, ya que buscan reparar los lazos que se rompen al presentarse conflictos, lo cual desencadena el fortalecimiento de los vínculos entre todos los actores presentes en los contextos escolares.

El fortalecimiento en la formación de los y las docentes en la implementación de este tipo de prácticas restaurativas se da en la búsqueda por crear entornos escolares más seguros para los y las estudiantes, siendo estas, respuestas al enfoque tradicional. (Smichtz, 2018)

De esta manera, se permite reconocer que la formación de las y los docentes en la JER es vital para la transformación de la comunidad educativa, ya que ellos y ellas promueven espacios democráticos, de reconocimiento de los conflictos como parte importante de la convivencia escolar, el error como pilar del aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales para comprender el mundo propio, al otro y los comportamientos que se desencadenan de parte de los demás estudiantes.

Lo anterior, se reconoce como un aporte significativo de la presente investigación, ya que permite el reconocimiento de los conflictos escolares como parte fundamental de la escuela, que promueve la democratización de soluciones a partir de un mismo objetivo: mejorar la convivencia escolar, a partir de la reflexión, la empatía, la responsabilidad y el entendimiento del otro dándole un espacio a las emociones y sentimientos que desencadenan diversas situaciones escolares.

En relación con lo encontrado en la matriz de análisis documental, se reconoce que las prácticas de los y las docentes, si bien intentan responder al enfoque restaurativo, estas no son institucionalizadas, sino aisladas, lo cual, se convierte en un impedimento para la promoción de ambientes escolares que no sancionen, sino acompañen los hechos ocurridos.

Otra de las situaciones que se evidenciaron en la matriz de análisis, es la dificultad en la implementación de la JER teniendo en cuenta la falta de tiempo y herramientas que

les permitan a los docentes la creación de espacios en los cuales se puedan gestionar este tipo de situaciones comunes en los entornos educativos.

Si bien, los docentes intentan implementar estrategias restaurativas, la formación de ellos es insuficiente y carecen del tiempo necesario para realizar prácticas a profundidad que respondan a las necesidades de los y las estudiantes para resolver el conflicto de manera efectiva, por lo cual, se evidencia en la matriz de acuerdo a los autores, que los y las maestras tan solo responden a la situación que se presenta en el momento sin ahondar en las causas que las detonan.

Lo anterior, permite reconocer que, aunque los docentes intentan responder a las exigencias de la convivencia escolar, la formación de ellos y ellas es un impedimento en la puesta en marcha de estrategias restaurativas que permitan la consolidación de prácticas que fomenten el respeto por el otro, la formación de vínculos a partir de la responsabilización y reparación, generando así, la confianza en las instituciones educativas, los docentes y las decisiones tomadas por estos actores.

De acuerdo con Smitchz (2018) “Cuando los estudiantes sienten que una decisión que les afecta ha sido tomada de manera justa, confían y cooperan con las autoridades que tomaron esta decisión” (p. 29) Lo anterior, permite reconocer que el cambio en el enfoque restaurativo genera en el estudiante la confianza necesaria en los maestros para resolver los conflictos de manera asertiva, lo cual, requiere de tiempo, acciones que permitan fortalecer los vínculos entre los actores de la comunidad educativa y estrategias que se mantengan en el tiempo fomentado así, un ambiente de armonía, verdad y reparación.

Desde la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 del mismo año, se tipifican las faltas en los contextos educativos de acuerdo a la gravedad de los hechos ocurridos. Los y las docentes deben realizar acciones que atiendan a las faltas tipo I ya que estas son conocidas como “conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.” (Decreto 1965 de 2013)

En este sentido, la normativa colombiana faculta a los y las docentes para la gestión de situaciones conflictivas que inciden en el clima escolar sin generar algún daño a la salud física o mental y que no se tipifiquen como delitos o que hagan daño a la salud y explica el protocolo que se deberá llevar a cabo cuando se presenten estas situaciones para evitar el escalamiento de estas, ya que se concibe que las faltas pueden ascender hasta las tipo III.

Dicho protocolo explica que en primera medida se debe reunir a las partes para escuchar sus versiones, seguido de proponer acciones para la reparación del daño, y finalmente, hacer seguimiento a los acuerdos y la situación.

De acuerdo a esta ley y decreto, las faltas tipo II y tipo III necesariamente deben ser atendidas por las instancias de coordinación y orientación para la activación de rutas a partir de lo mencionado en los protocolos, ya que estos vinculan entidades externas a la institución educativa (según sea el caso).

En este contexto, lo anterior se relaciona con lo expuesto por los autores en la matriz documental, ya que se reconoce la normativa como parte indispensable de la puesta en marcha de las propuestas de intervención para la capacitación docente. De acuerdo con esto, los docentes, dentro de sus funciones, pueden atender situaciones que no afectan

gravemente a los estudiantes, ni los hechos ocurridos son tipificados como delitos y su incidencia no genera daños a la salud física o mental de los y las estudiantes.

En este orden de ideas, se reconoce la importancia de conocer la normativa vigente para las propuestas de intervención a los y las maestras, ya que, a la luz de estas, se deben efectuar los planes de formación docente.

En relación a la facultad que tienen los y las maestras, se reconoce que la Justicia Escolar Restaurativa permite la puesta en marcha de estrategias que atiendan a las faltas tipo I mencionadas en el decreto 1965 de 2013.

De acuerdo con esto, el actuar del docente permite evitar el escalamiento del conflicto desde un enfoque proactivo o reactivo (Smitchz, 2018). El primer enfoque se realiza desde la prevención de situaciones que puedan presentarse en el contexto educativo, mientras que el segundo, responde necesariamente a la reparación del daño.

Dichos enfoques, a la luz de la Justicia Escolar Restaurativa, permiten abrir un abanico de oportunidades diferentes al castigo para poder gestionar los conflictos escolares evitando así la estigmatización mencionada anteriormente, y se le da un protagonismo a la voz de los y las estudiantes vinculadas al sistema educativo. (Smitchz, 2018)

4.2 Formulación de la estrategia pedagógica “Ruta de atención en conflictos escolares”

A partir de los resultados de la revisión documental donde se han identificado cuatro ejes claves para pensar la convivencia escolar y sus implicaciones en los escenarios educativos, se presenta a continuación una ruta de atención centrada en los principios de la Justicia Escolar Restaurativa como un aporte para los y las maestras de las instituciones educativas, además, se plantea como reconocimiento a la escasez de herramientas en

formación docente en la ciudad de Bogotá, particularmente en la localidad de Ciudad Bolívar.

La propuesta de la ruta de atención se centra en los principios de la Justicia Escolar Restaurativa, ya que este enfoque se centra en la reparación del daño, de las ofensas que se causaron (reconocidas como obligaciones) y la participación de todas las partes involucradas en la situación conflictiva (Zher, 2010; Hopkins, 2017).

Esta apuesta se realiza en educación ya que, de acuerdo con Hopkins (2017) en la escuela se da el desarrollo de las relaciones interpersonales con pares, las cuales, pueden verse afectadas por los errores que se cometen en el proceso de socialización, por tal motivo, es necesario que los y las estudiantes deban aprender a resolver las situaciones conflictivas de manera pacífica, gestionando las emociones y buscando soluciones a partir del respeto por el otro y por sí mismo.

En relación a lo anterior, la presente propuesta para el colegio CEDID Ciudad Bolívar se basa en dos aspectos fundamentales: El primero, necesariamente debe responder al principio de prevención, y el segundo, a atención y seguimiento. Ambos enfoques se presentan a continuación:



Figura 2: Elaboración propia a partir de los textos de Zehr (2010); Smitchz (2018); Hopkins (2017)

4.2.1 Enfoque proactivo/preventivo: A partir de lo mencionado, el enfoque proactivo responde a la formación de los lazos de comunidad, los cuales, necesariamente deben ser el primer paso en los procesos restaurativos. De acuerdo con Smitchz (2018) esta etapa inicial, permite la creación de espacios que fomentan en los integrantes la seguridad y confianza en ellos mismos y en los participantes de las intervenciones restaurativas.

En este sentido, se propone la creación de los círculos restaurativos (Zehr, 2010; Hopkins, 2017) inicialmente, teniendo como objetivo que el grupo en el cual se estará implementando la propuesta se conozca de una manera profunda, generando lazos de comunidad.

Se propone iniciar con este tipo de prácticas ya que, de acuerdo con Hopkins (2017) se reconoce que los conflictos se desarrollan de manera reiterativa cuando los grupos escolares carecen de conexiones emocionales y afectivas, por lo tanto, en la presente propuesta se evidencia la necesidad de fomentar la promoción de un entorno escolar sano,

que vincule a los estudiantes, y les permita generar habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa, la resiliencia, reconociendo las realidades de sus compañeros y compartir la vida propia.

Teniendo en cuenta el objetivo del enfoque proactivo, se propone como parte inicial de la ruta para los y las docentes, la implementación de los círculos restaurativos. Estos, desde el enfoque de prevención “[...] se basan primero sobre los propios conocimientos y experiencias del alumnado, promoviendo su aprendizaje a través de la reflexión, la concientización y la toma de responsabilidades individual y colectiva” (Smitchz, 2018, p. 67)

En relación a lo anterior, Hopkins (2017) resalta que la regularidad con la que se realizan los círculos restaurativos genera espacios escolares exitosos en términos de convivencia, y en consecuencia, académicamente, teniendo en cuenta que éstos, desde el enfoque proactivo, les permite a los estudiantes, ser conscientes de sus fortalezas, habilidades para dar lo mejor de sí mismo al grupo en el que se encuentra.

Teniendo en cuenta la diversidad de círculos restaurativos (Smitchz, 2018) para el enfoque proactivo/preventivo se propone la implementación del círculo secuencial. De acuerdo con este autor, este tipo de círculo es el ideal para iniciar un proceso restaurativo ya que poco a poco los estudiantes van descubriendo sus gustos e intereses, al igual, permite que los participantes pierdan la timidez con la cual pueden iniciar el proceso.

En este tipo de círculo, los participantes (incluido el facilitador/mediador) se sientan en mesa redonda y con un objeto denominado objeto de la palabra, la van pasando de integrante a integrante de manera secuencial respondiendo las preguntas propuestas por el

facilitador, las cuales pueden vincular temas sobre una clase, gustos, intereses de los estudiantes, hobbies, entre otros. Estas preguntas pueden ser “¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Menciona dos cualidades que tiene tu amigo, ¿Qué piensas sobre lo que se mencionó sobre el tema...? ¿Cuál ha sido tu experiencia sobre...?” (Smitchz, 2018; Hopkins, 2017)

Como estructura de los círculos, se propone la siguiente de acuerdo a las propuestas realizadas por Smitchz (2018) y Hopkins (2017)



Figura 3: Elaboración propia a partir de los textos de Zehr (2010); Smitchz (2018); Hopkins (2017)

A continuación, se explicará el desarrollo de la propuesta del enfoque Proactivo/preventivo teniendo en cuenta el desarrollo metodológico planteado desde los autores mencionados:

a. Al iniciar el círculo: Inicialmente, el mediador es quien toma la palabra e intenta integrar el grupo manteniendo un tono de voz acorde; su actitud es cordial, y como aspecto infaltable, le hace sentir a los integrantes, que se encuentran en un lugar seguro. Aquí se

puede proponer la realización de un juego que integre a los participantes. Seguido, empieza la ceremonia de inicio en la cual el mediador puede utilizar algún recurso como una lectura corta, una canción, oración, que esté vinculada con el tema a desarrollar en el círculo.

Posteriormente, inicia la presentación de los integrantes y normas a tener en cuenta para el desarrollo de los círculos. Si es la primera vez que se realiza la actividad, es necesario que todos los integrantes realicen la presentación de manera corta y utilizar alguna pregunta que vincule la expectativa que tiene sobre el círculo. En cuanto a las normas, es necesario recordarlas junto a los integrantes en la primera sesión, realizando una revisión de estas durante el desarrollo de los siguientes círculos.

b. Desarrollo: Seguido, inicia el desarrollo de la temática a trabajar, por lo cual empieza el abordaje del tema: En esta parte es donde se desarrolla el aspecto central del círculo. Aquí el mediador realiza las preguntas preparadas previamente al desarrollo del círculo teniendo en cuenta el objetivo de este. Las preguntas deben estar encaminadas a tratar las necesidades del grupo, el reconocimiento del otro, los intereses de los estudiantes, entre otros aspectos. Aquí, el mediador toma la decisión si las preguntas se responden de manera individual, parejas o equipos, dependiendo de las particularidades del grupo. En este apartado, es necesario que el docente/facilitador, realice escucha empática, la cual se diferencia de los demás tipos de escucha, debido a que el docente intenta entender y comprender el por qué de las decisiones del otro, entendiendo su realidad y las particularidades que lo hacen realizar su comportamiento, pensamientos y actitudes de la manera en la cual lo hacen.

En este apartado es importante que el docente/mediador realice una reflexión a partir de lo mencionado en el desarrollo del círculo. Esta reflexión se puede realizar de parte del docente/facilitador, siempre destacando los aspectos más importantes y positivos del encuentro. También se pueden socializar los acuerdos (En caso de que hayan surgido durante el proceso de desarrollo) promoviendo así la responsabilidad colectiva e individual.

c. Cierre del círculo: Como cierre de círculo se propone la ceremonia de cierre. En este punto, los participantes pueden mencionar aquello que más les haya impactado destacando aspectos positivos; el facilitador puede ayudar aportando su punto de vista o aplicando preguntas como ¿Cuáles son los aspectos positivos que destacas del encuentro? ¿Qué aprendiste de la experiencia? Entre otras opciones.

Se sugiere realizar estos círculos de manera reiterativa para fomentar en los y las estudiantes, rutinas donde puedan dar a conocer sus puntos de vista en torno a un tema en particular en un espacio donde sientan que no se sentirán juzgados.

4.2.2 Enfoque reactivo: Teniendo en cuenta que el enfoque proactivo se centra en la generación y el fortalecimiento de los lazos de comunidad, el enfoque reactivo se focaliza en la atención a las faltas cometidas por los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta de intervención la pueden realizar los y las docentes en faltas tipificadas como tipo I, de acuerdo con la ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 del mismo año, ya que aquellas que son más graves, cuentan con un protocolo mencionado anteriormente.

Es fundamental para el desarrollo del enfoque reactivo, que el docente reconozca y le permita hacer ver a los estudiantes, que los errores basados en “[...] mal comportamiento

o conductas inadecuadas deben ser entendidos como errores que aparecen por la falta de habilidades para gestionar estas situaciones” (Hopkins, 2017, p. 16)

Es decir, los desaciertos que los estudiantes cometen, al ser atendidos por los y las docentes, es fundamental el reconocimiento y generar la reflexión de los errores que se pueden cometer en el proceso de socialización.

En este sentido, se hace necesario reconocer que, en este enfoque, se juzga el error, no al estudiante, ya que se tiene la concepción de que el niño o niña es un sujeto que se encuentra en el desarrollo de habilidades socioemocionales, por lo tanto, su actuación no lo define, sino la reflexión y transformación de la conducta.

De acuerdo con Zehr (2010) en el marco de la Justicia Restaurativa, se reconocen como actores implicados en los procesos de conflicto las víctimas, el ofensor y la comunidad. En este marco de referencia, el docente debe realizar el proceso de restauración con todos los actores involucrados, reconectado así los lazos de comunidad que se afectaron, ya que como lo menciona Hopkins (2017) si el error no se repara, los vínculos afectivos pueden sufrir consecuencias negativas.

De esta manera, al docente ser notificado de alguna situación tipo I (Decreto 1965 de 2013) su respuesta debe estar encaminada a la atención de lo ocurrido. Para resolver estas situaciones el docente tiene una variada gama de posibilidades, las cuales puede implementar con el grupo afectado por la situación.

De acuerdo con Hopkins (2017) y Smitchz (2018), los círculos restaurativos son una muy buena posibilidad para el abordaje de este tipo de conflictos, ya que aquí se escuchan a todos los actores involucrados, en un primer momento por separado, y luego en conjunto,

para determinar soluciones, las cuales, deben estar propuestas por los afectados directamente, no por los docentes, ya que estas “estrategias impuestas” (Hopkins, 2017) carecen de responsabilización de parte de los y las estudiantes.

De acuerdo con Smitchz (2018), el autor menciona los círculos secuenciales, no secuenciales, siendo estos los más pertinentes para la presente propuesta.

Los no secuenciales, son muy similares a los secuenciales, solo que únicamente aquellos estudiantes que deseen intervenir o tengan un aporte importante por mencionar lo pueden hacer. Para este tipo de círculo, es importante que el mediador/facilitador, genere una gran variedad de preguntas para que la voz no se centre únicamente en unos cuantos participantes, sino todos tengan la oportunidad de hablar.

Este tipo de círculos busca generar en los estudiantes la reflexión sobre los hechos ocurridos (Smitchz, 2018) para la mejora de la convivencia, además, pretende generar procesos de responsabilización (Hopkins, 2017) donde los estudiantes reconozcan el deber de reparar los daños causados, haciendo énfasis en la toma de decisiones a partir de la autonomía, el respeto y la empatía.

Teniendo en cuenta lo anterior, para este enfoque se propone la siguiente ruta de acuerdo a las propuestas y planteamientos de Zher (2010), Hopkins (2017) y Smitchz (2018):

Enfoque Reactivo - Desarrollo metodológico de círculo no secuencial

Ruta de atención para docentes ante situaciones tipificadas como faltas tipo I de acuerdo al decreto 1965 de 2013



Figura 4: Elaboración propia a partir de los textos de Zehr (2010); Smitchz (2018); Hopkins (2017)

a. Antes del círculo. Inicialmente, se considera necesario establecer comunicación con las partes afectadas para tomar versión sobre lo ocurrido. Cada conversación se debe realizar en un lugar tranquilo donde los estudiantes den a conocer su perspectiva sobre lo sucedido.

b. Inicio del círculo: El mediador es quien toma la palabra e intenta integrar el grupo manteniendo un tono de voz acorde; su actitud es cordial, y como aspecto infaltable, le hace sentir a los integrantes, que se encuentran en un lugar seguro. Seguido, empieza la ceremonia de inicio en la cual el mediador puede utilizar algún recurso como una lectura corta, una canción, oración, que esté vinculada con el tema a desarrollar en el círculo. Posteriormente, el docente/facilitador menciona el objetivo del encuentro buscando el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía y se socializan las normas a tener en cuenta para el desarrollo de los círculos. Al mencionar lo sucedido, es

importante que el docente/facilitador utilice un lenguaje asertivo, evitando caer en juicios o adjetivos culpabilizadores.

c. Desarrollo del círculo: Después de hacer el ritual de inicio del círculo, aquí la conversación debe fluir teniendo en cuenta las necesidades de la víctima y haciendo uso de las preguntas restaurativas de acuerdo a su rol, tales como: (Para ofensor) ¿En qué estabas pensando cuando eso pasó? ¿Qué has pensado desde entonces? ¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho de qué manera? Aquí es importante hacer mención al momento por el cual pasaba el ofensor para cometer la falta. Para esto se pueden utilizar preguntas tales como ¿Qué ha pasado desde tu punto de vista? ¿Qué pensabas y cómo te sentías en ese momento y desde entonces? ¿Qué necesitan de ti las personas afectadas?

(Para víctima) ¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que había pasado? ¿Qué impacto ha tenido este incidente en ti y en otras personas? ¿Qué ha sido lo más difícil para ti? ¿Qué necesitas para que las cosas se solucionen y que todos puedan avanzar? Este tipo de preguntas permiten generar en los estudiantes la noción de responsabilización, además, de buscar por ellos mismos estrategias de reparación. Para la comunidad también se pueden realizar las preguntas mencionadas buscando el fortalecimiento de la empatía para fortalecer los vínculos afectados y superar el impase de la mejor manera.

c. Cierre del círculo: Posterior a la aplicación de las preguntas y la socialización de las mismas, se debe dejar por escrito los compromisos, firma de todos los actores involucrados y realizar seguimiento a estos. El seguimiento a estos se puede efectuar repitiendo el ejercicio de círculos, sin embargo, para evidenciar la puesta en marcha de los compromisos, es importante dejar un tiempo de observación en el cual se evidencie que no se repiten los

misimos incidentes. Ante este tipo de situaciones, y después de implementar los círculos, es necesario realizar seguimiento para evaluar los acuerdos.

d. Seguimiento: Para el seguimiento, el docente puede realizar la implementación de los círculos, bien sean secuenciales o no, haciendo énfasis en cada uno de los acuerdos creados y evidenciando, a partir de lo mencionado por los estudiantes y lo observado, verificar el cumplimiento de estos.

Además, de acuerdo con los protocolos expuestos en el decreto 1965 de 2013, se hace necesario hacer aviso a los padres de familia sobre la situación ocurrida, haciéndole saber al acudiente, el proceso restaurativo que la institución ha implementado, y de acuerdo con el avance de la situación, dejar registro en el observador del estudiante para cumplir con el debido proceso al cual se tiene derecho.

La anterior propuesta responde a la necesidad de profundizar en la capacitación docente frente a los procesos de justicia escolar restaurativa, reconociendo el error como parte del proceso de socialización que permite el aprendizaje de estrategias formativas, tanto para maestros como para estudiantes, y la aplicabilidad de este tipo de prácticas que fomentan la responsabilización de los hechos, la sana convivencia y la no repetición de este tipo de conductas.

4.3 Proyecciones

Esta propuesta será presentada al comité de convivencia de la institución y se busca desarrollar en un periodo de seis meses para aportar al abordaje que realizan los y las maestras ante situaciones de conflicto escolar presentados en el colegio Cedit Ciudad Bolívar.

De esta manera, la implementación se realizará teniendo en cuenta el siguiente cronograma:

Mes	Acciones principales	Resultados esperados
Mes 1	Presentación de la propuesta al comité de convivencia escolar. Se realiza la socialización con docentes y administrativos pertenecientes al comité.	Aprobación inicial y compromiso institucional en la implementación.
Mes 2	Iniciación de talleres de formación docente en mediación escolar, Justicia Restaurativa y círculos restaurativos.	Docentes capacitados en resolución pacífica de conflictos escolares, círculos restaurativos y en Justicia Escolar Restaurativa.
Mes 3	Implementación de piloto de círculos restaurativos en dos grados de primaria.	Participación docente y estudiantil en espacios de diálogo y reparación.
Mes 4	Evaluación intermedia del piloto implementado. Se realiza ajustes metodológicos.	Identificación de fortalezas y áreas de mejora para la continuidad de la propuesta.
Mes 5	Extensión del modelo a todos los grados de primaria.	Mayor cobertura en la institución y participación estudiantil.

Mes 6	Sistematización de resultados y presentación del informe final al comité de convivencia escolar.	Se presenta el documento con evidencias, aprendizajes y recomendaciones para la continuidad.
-------	--	--

Cuadro 1: Elaboración propia. Cronograma de implementación de la propuesta.

Después de la aplicación de la estrategia propuesta, se realizará un proceso de evaluación formativo para identificar los alcances y áreas de mejora dando continuidad a la propuesta de la resolución de conflictos escolares.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo de esta investigación permitió reconocer la importancia que tienen los docentes en la resolución de conflictos escolares, las herramientas que son necesarias para el abordaje de los mismos, y la concepción de conflicto ya que este es determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje gracias su gran potencial pedagógico. Gracias a esto, se presentan a continuación las conclusiones relacionadas al análisis hecho y a los objetivos del presente estudio.

En primera medida, se puede concluir que, la presente investigación evidenció la perspectiva negativa que tienen los docentes en relación al conflicto escolar, lo cual permitió generar una propuesta que permitiera transformar esta visión reduccionista, para lo cual se presenta una estrategia pedagógica que da respuesta a la problemática y necesidad del contexto, reconociendo al docente como parte fundamental del proceso restaurativo.

De esta manera, se permitió reconocer, que si bien, algunos docentes realizan prácticas aisladas con matices restaurativos, es necesario ampliar aún más la perspectiva y permitir que las instituciones adopten modelos que permitan fortalecer la intervención docente en resolución de conflictos escolares y llevar estos a la práctica.

Por otra parte, en cuanto al análisis sobre la práctica docente, se puede concluir que, en una mayor parte, los docentes utilizan herramientas punitivas para el abordaje de conflictos escolares, lo cual, tiende a impedir un avance en la resolución de estos.

En contraste, los y las docentes que utilizan herramientas en resolución de conflictos desde una perspectiva restaurativa, tienden a aplicar estos modelos de manera aislada, lo

cual dificulta el progreso en estos procesos, ya que carecen de herramientas institucionales para su efectiva implementación.

En cuanto a las estrategias de formación docente en términos de mediación para la resolución de conflictos, se permite concluir que para la ciudad de Bogotá no existen suficientes programas que tengan como prioridad el fortalecimiento de las herramientas de las y los docentes, sin embargo, se encontró que la Justicia Escolar Restaurativa es la que responde de manera clara, articulada a las propuestas de la Secretaría de Educación Distrital a los contextos vulnerables como el mencionado para el presente trabajo investigativo, ya que busca maneras acertadas de resolver conflictos como alternativas a las prácticas punitivas que desencadenan situaciones de estigmatización, agravan el clima escolar y dificultan el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes.

En cuanto a la propuesta, esta brinda a los y las docentes herramientas suficientes para el abordaje asertivo de situaciones tipo I, a partir de la Justicia Escolar Restaurativa que fortalece las prácticas pedagógicas de los maestros que desempeñan sus funciones en contextos vulnerables, como es el caso del presente trabajo en la localidad de Ciudad Bolívar.

En síntesis, se permite concluir que las herramientas en resolución de conflictos escolares para los y las docentes, son una apuesta necesaria para la transformación de la convivencia en los contextos escolares, ya que permiten construir ambientes democráticos, empáticos, de responsabilización y no repetición.

Una recomendación para las futuras investigaciones enfocadas en la formación docente para la resolución pacífica de conflictos es aplicar la propuesta desarrollada en el

presente trabajo investigativo en los docentes de los diferentes niveles de escolaridad para evaluar su pertinencia y la puesta en marcha de un modelo restaurativo.

Por otra parte, se recomienda considerar el interés de las instituciones educativas en implementar un modelo restaurativo en sus manuales de convivencia que responda a las necesidades de los contextos vulnerables y permita su puesta en marcha.

Finalmente, se considera importante la atención en faltas tipo I desde un enfoque restaurativo, sin embargo, desde la parte directiva docente, se puede implementar la propuesta para situaciones con mayor gravedad (Faltas tipo II y tipo III) sin desligarse del debido proceso mencionado en la ley 1620 y su decreto reglamentario 1965.

Referencias

Acevedo S., Medina L., Ramírez V. (2019) Rol del maestro en la mediación del conflicto escolar desde la implementación de estrategias psicopedagógicas para la convivencia. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.

Andino R. (2018) Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>

[Aranda M., Martínez M. y Camacho A. \(2024\) Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria \(rdu\)*, 25\(6\).
<http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>](https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1)

Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *rhs-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1-26.
<https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>

Arias-Odón (2023) Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social

Ariso J. y Solera E. (2015) La convivencia escolar. Manual para maestros de infantil y primaria. Unir editorial.

Barila M. y Cuevas V. (2007) El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Revista PRAXIS educativa*

Benítez F., Herrera H. y Rodríguez A. (2021) Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: Una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*

Calderón, I. (2013) La Mediación en la Resolución de Conflictos en los Contextos Escolares. *Acción pedagógica*, No 20 / Enero - diciembre, 2011 - pp. 42 – 57

Calderón, S. y Ospina, L. (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. Universidad de los Andes. Bogotá.

Camacho, Y. (2018) Mediación en conflictos: retos en la formación permanente del maestro primario. *Revista de mediación*. Cuba.

Campos de Vettori, N. (2022) Prácticas pedagógicas y competencias profesionales en los docentes: una revisión sistemática. Universidad César Vallejo. Trujillo – Perú

Cardona Ortiz, G. A., Malaver, G., & Giraldo Montealegre, J. F. (2025). Análisis correlacional de tipologías de violencia y estrategias de gestión para la convivencia escolar en el recreo. *Retos*, 64, 655–667. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.109605>

Carrillo R. (2016) Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. ARTÍCULO CIENTÍFICO en *Ra Ximhai* 12(3): 195-205.

Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas J.- R., & Gómez Villalba, D. A., (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474.

Cherubini E. (2011) La función de la EMPATÍA en la Educación. Ponencia presentada en el VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de

<https://ffyh.unc.edu.ar/vii-encuentro-interdisciplinario-de-ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/sites/24/2011/08/ponencia-cherubini-eje-6.pdf>

Decreto 1860 del 3 de Agosto de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1289#17>

Decreto 1965 de 2013. (2013, septiembre 11). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.897. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537#0>

Duarte, A. (2021) Caracterización de las prácticas pedagógicas dedicadas a la autorregulación emocional como estrategia para la resolución de conflictos en grados preescolar. Universidad de la Sabana

Echeverría B. (2021) CODOP-R: Un programa para trabajar emociones y resolución de conflictos. Universidad de Coruña.

Fernández C. y Brito P. (2018) Autoridad Pedagógica. ACADEMO Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. DOI: 10.30545/academo.2018.ene-jun.6

Fernández, M. F. (2011). La empatía desde dos miradas: la evolución y la educación. Ponencia presentada en el VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/vii->

encuentro-interdisciplinario-de-ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/sites/24/2011/08/ponencia-fernandez-eje-6.pdf

Freire P. (2010) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>

Freire P. (2016) El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. Recuperado de: <http://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV303122023171741.pdf>

Fontalvo D, Arias Y., y Rodríguez I. (2024) Modelo de prácticas restaurativas para la resolución de conflictos de estudiantes de décimo grado. Revista de trabajo social. <https://doi.org/10.7764/rts.100.30-38> / ISSN 2735-7228

García L. y Crespo A. (2012) Una mirada diferente a la educación. Mediación y resolución de conflictos en una escuela. Universitat de València (convocatoria 14-02-2011, referencia del proyecto: UV-INV-PRECMP12-79655).

García P. (2021) Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. Revista educación de las Américas.

Gibbons M y Rossi M. (2015) Evaluación de Impacto de un Programa de Inclusión Social y Prevención de Violencia Estudiantil. Banco interamericano de Desarrollo. Oficina de planeación estratégica y efectividad en el desarrollo. Universidad de San Andrés.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.

Huanca M. y Daturi D. (2021) La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 112, 51–62.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8689189>

Jares X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación*. N 15. Micropolítica en la escuela.

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm>

Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-X
Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>0020

Lederach J. P. (2014) *The Little book of conflict transformation*. [El pequeño libro de la transformación de conflictos]. Good Books.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de Colombia

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Marzo 15 de 2013

Martínez, E. (2018) Cultura ciudadana para la resolución pacífica de conflictos: saberes y prácticas que la fortalecen. Revista Análisis. Universidad Santo Tomás.

Merchán Gavilánez, M. L., Cadena Alvarado, R., & Napa Yance, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. Revista Conrado, 15(69), 399-404. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>

Navarro J. y Galiana L. (2015) Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. Investigación aplicada en intervención social. Prismasocial N. 15. Revista de ciencias sociales. ISSN: 1989 – 3469

Obaco E. (2019) Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sede Santo Domingo. Santo Domingo de los Tsáchilas. Ecuador.

Olmos Migueláñez, Susana; Torrecilla Sánchez, Eva María; Rodríguez Conde, María José (2017) competencias profesionales en resolución de conflictos: Eficacia de un programa para la mejora competencial. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 28, núm. 3, 2017, pp. 25-42 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España

Ortiz S., López V., Valdés R. y Yáñez C. (2023) Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 27(1) ENERO-ABRIL, 2023: 1-20

Osorio M. y Rodríguez M. (2012) Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones educativas de media en Bogotá. Un estudio de caso. *Revista interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 5, núm. 1. Enero – Junio 2012. Universidad Santo Tomás.

Perdomo L. y Acosta J. (2016) Estilo docente, creencias irracionales y síndrome de desgaste profesional en el rol del docente como mediador y orientador de conflictos. Universidad de los Andes. Bogotá.

Proyecto Educativo Institucional [PEI] (2024) Centros de Enseñanza Diversificada Distrital (CEDID) Ciudad Bolívar

Quintero López, I. (2020). Gestión de conflictos y mediación escolar en alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación como herramientas para el desarrollo de una cultura de la paz. *Revista Conrado*, 16(72), 123-130.

Ramírez N. y Medina R. (2025) Estrategias preventivas docentes para la resolución de conflictos en Educación Primaria. Universidad de Huelva. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, ISSN-e 1699-3748, N°. 43.

Ramírez Sánchez, C. M. (2019). Percepción de la Justicia Restaurativa en la Escuela como opción de construcción de paz escolar. Editorial Didot.

Ramón-Pineda, M. A., & Gómez-Calero, R. E. (2024). El proceso de mediación en los conflictos educativos. Una oportunidad de aprendizaje. *Revista Sociedad & Tecnología*, 7(3), 375-388, DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v7i3.468>.

Remache M., Rosero N. y Córdor B. (2023) Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares entre adolescentes. *Revista Complutense de Educación*. Ecuador.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional* (13.^a ed., J. Enríquez Brito, Trad.). Pearson Educación de México. (Obra original publicada en inglés)

Rodríguez Gómez, Juana María (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. **REIFOP**, 11 (3), 37-42. (Enlace web: <http://www.aufop.com/>)

Rodríguez S., Herráiz N., Prieto M., Martínez M., Picazo M., Castro I. y Bernal S. (2011) Investigación Acción. Métodos de Investigación en Educación Especial. 3º edición especial.

Rodríguez V. (2011) El manual de convivencia escolar y el libre desarrollo de la personalidad. Una visión jurisprudencial. Justicia Juris, ISSN 1692-8571, Vol. 7. N° 2. Julio - Diciembre 2011 Pág. 17-26

Romero C. (2005) La categorización: Un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Institución Universitaria CESMAG. Revista de investigaciones N. 11

Salinas M., Posada D. e Isaza L. (2002) A propósito del conflicto escolar. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua revista de Escuelas Normales. Universidad de Antioquia. Colombia.

Sánchez H. y Ahumada L. (2022) Prácticas restaurativas: estrategias para mejorar para mejorar la convivencia escolar. Ciencia Latina Revista científica multidisciplinar

Schmitz J. (2018) Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. Guía de formación Primera edición: 650 ejemplares La Paz, 2018 Depósito legal: 4-1-1688-18

Secretaría de Educación del Distrito. Oficina para la Convivencia Escolar. (2023) Boletín Mensual del Sistema de Alertas, Diciembre 2022

Secretaría de Educación del Distrito. (2023) Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/60b488ef-4cbb-4cc2-b19b-f1c2287ae8b5>

Secretaría de Educación del Distrito. (2025). *Malla de aprendizajes en habilidades socioemocionales*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Sime L., Salcedo E., Soria E., Briceno D. y Montes I. (2021) Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Solano I. (2010) Programa de educación para la paz y resolución pacífica de conflictos en Costa Rica. Universidad de Granada.

Tancara Q, Constantino. (1993). LA INVESTIGACION DOCUMENTAL. *Temas Sociales* , (17), 91-106. Recuperado en 04 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.

Valencia, F. Y Mazuera V. (2006) La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. Revista Científica de Ockham, vol. 4 núm. 1, enero-junio. Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia

Villacorta J., Durand L. y Salas A. (2024) Agresividad escolar e intervención psicopedagógica: Consideraciones teóricas para la construcción de un entorno escolar

seguro. CLÍO: Revista de historia, ciencias humanas y pensamiento crítico. Provincia de Pontevedra-España.

Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa* (V. E. Jantzi, Coord., F. Elgueta, Trad.). Good Books / Centro Evangélico Menonita de Teología Asunción (CEMTA). (Original publicado en 20020029

Anexos

Anexo 1. Encuesta

La siguiente encuesta se utiliza únicamente para fines investigativos y los datos suministrados por el/la participante serán anónimos guardando toda reserva y confidencialidad.

- Género: Femenino [] Masculino [] Otro: _____
- Nivel educativo en el que trabaja: Preescolar [] Primaria []

Instrucciones:

Seleccione su apreciación respecto a la afirmación.

1. *Considero que los conflictos entre estudiantes son oportunidades de aprendizaje.*
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
2. *Los conflictos deben ser resueltos rápidamente para evitar mayores problemas.*
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
3. *Tengo el tiempo suficiente y necesario para resolver conflictos en el aula*
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
4. *Prefiero intervenir directamente antes de que el conflicto escale.*
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
5. *El conflicto tiene un impacto negativo en el ambiente del aula.*
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
6. *Me gustaría recibir formación específica en resolución de conflictos.*
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo

- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
7. *Considero que las habilidades de mediación son fundamentales para el docente.*
- a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
8. *La escuela debería establecer protocolos claros para la resolución de conflictos.*
- a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
9. *El colegio debería generar espacios de formación o capacitación docente para la resolución de conflictos*
- a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
10. *La cantidad de estudiantes dificulta la gestión del conflicto*
- a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo.
11. *Permito que los estudiantes propongan sus propias soluciones frente al conflicto*
- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
12. *Trabajo en actividades de educación emocional que sean preventivas*
- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
13. *Realizo una escucha activa sin interrumpir a los estudiantes cuando explican su conflicto.*

- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
14. *Animo a los estudiantes a negociar entre ellos para encontrar un acuerdo.*
- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
15. *Regaño públicamente a los estudiantes que generan conflictos.*
- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
16. *Aplico sanciones a los estudiantes tales como descanso pasivo, puntos negativos, caritas tristes cuando hay conflicto*
- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
17. *Realizo anotaciones negativas en el observador del estudiante después de una situación de conflicto*
- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
18. *Informo a las familias mediante notas o comunicaciones formales sobre los conflictos.*
- a. Nunca
 - b. Rara vez
 - c. Algunas veces
 - d. A menudo
 - e. Siempre
19. **Lea y seleccione 1 o más opciones de acuerdo con la intervención en conflictos**
- ☐ Hablo individualmente con los involucrados.
 - ☐ Organizo una reunión grupal para abordar el conflicto.
 - ☐ Derivo el caso a coordinación o a un orientador escolar.

- ☐ Propongo ejercicios de reflexión o dinámicas de grupo.
- ☐ Impongo medidas disciplinarias según el manual de convivencia
- ☐ Actúo como mediador facilitando la comunicación entre los estudiantes.
- ☐ Involucro a las familias para trabajar en conjunto la solución.
- ☐ Otro:

20. *¿Desea compartir alguna experiencia significativa relacionada con la resolución de conflictos en su aula?:*

Muchas gracias por su participación.

Nota: Elaboración propia

Anexo 2. Consentimiento informado



Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Maestría en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, en su normatividad aplicable vigente, y del acuerdo institucional de la Universidad Santo Tomás No. 32 del 3 de julio de 2019, en el artículo 4, principios 2 (responsabilidad) y 6 (integridad); y, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su permiso o no, firmando el siguiente documento:

Respetado(a)

Usted ha sido invitado a vincularse como participante al proyecto de investigación de trabajo de grado titulado ***Cualificación docente para la resolución de conflictos en el aula*** dirigido por Eliana Patricia Misas Camacho, adscrito a la facultad de educación, maestría en educación.

El objetivo de este estudio es fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes del colegio CEDID Ciudad Bolívar en la resolución de conflictos mediante el diseño de una ruta metodológica que promueva la convivencia pacífica en la institución y la aplicación efectiva del manual de convivencia y se realiza de acuerdo a la importancia que tiene el docente como mediador en la solución de conflictos en los contextos escolares, particularmente en la institución Cedit Ciudad Bolívar, y evidenciar una realidad en la cual el docente tiene un rol protagónico en el aula y en la formación democrática de los estudiantes.

El Formato incluye, la revisión y toma de decisión del consentimiento informado, las técnicas de recolección de información serán encuestas que permitan recopilar información para su respectivo análisis investigativo.

La participación es voluntaria con las siguientes consideraciones:

1. La investigación se acoge a Art 15 de la constitución política de Colombia, que expide la ley 1581 del 2012 “sistema de protección de datos”: Los datos suministrados por los participantes, serán protegidos en todas las fases de la investigación. Por lo tanto, estos datos no serán divulgados, por ningún medio y serán usados únicamente para fines de la presente investigación, datos que serán importantes para que la investigación tenga validez en el territorio a que se destina.
2. La identidad y privacidad del/los participantes no serán divulgada
3. Es compromiso del profesional e investigador, proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.

4. Beneficios de la investigación son generar propuestas de capacitación docente que permita la creación de herramientas para la solución pacífica de conflictos en los entornos educativos.
5. Riesgos de la investigación. El presente trabajo cuenta con las normas éticas que regulan la investigación en Colombia.
6. Las encuestas serán netamente confidenciales y los datos suministrados no serán compartidos por ningún motivo.
7. No se compartirán las encuestas a terceros.
8. El interés del trabajo de grado es netamente investigativo, por lo tanto, se guarda completa reserva frente a los participantes y su información personal.

CONTACTO

Si desea obtener mayor información sobre el proceso y la investigación puede comunicarse a través de los siguientes correos electrónicos institucionales: elianamisas@usantotomas.edu.co

Una vez leído el consentimiento

Yo _____, identificado con documento de identidad N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____
Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____
Correo electrónico: _____ Código del participante _____

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada la finalidad del proyecto y de mi participación en este.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual la investigadora garantiza la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Identifico que la investigadora podrá hacer uso de la información que se genere en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
10. Los datos obtenidos en la investigación se podrán usar en publicaciones académicas e informes de avance que se requieran en el desarrollo de la investigación.

Por tanto: (Podrá Marcar una equis, dibujar una figura, siempre que sólo marque una sola casilla)

Acepto Participar		No acepto participar	
-------------------	--	----------------------	--

Firma del informante _____

Fecha de diligenciamiento: _____

Nombre del informante: _____

Nº de identificación: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Declaración del (los) Investigador (es):

Yo certifico que le he explicado al adulto informante clave la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. En el caso de que se trate de una investigación donde participen como informantes menores de edad, dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente serán prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma(n) el (los) investigador(es) responsable(s) del proyecto,

Firma: _____

Nombre del Investigador responsable: _____

Rol: _____ N° Identificación: _____

Fecha: _____

NOTA: TOMADO DE: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, REGIONAL TUNJA

Anexo 3. Matriz de selección de fuentes

Términos de búsqueda	Nº Artículos seleccionados	Nº Artículos seleccionados	Nº Artículos seleccionados (Sin repeticiones)
----------------------	----------------------------	----------------------------	---

	(Lectura por títulos, resúmenes y palabras claves)	(Lectura completa de los artículos)	
"capacitación docente" CON "resolución de conflictos escolares" EN "Bogotá" AND Bogotá AND (2022 OR 2023 OR 2024) (ECUACIONES BOOLEANAS)			
Capacitación docente en resolución de conflictos escolares			
Capacitación docente en resolución de conflictos escolares en Ciudad Bolívar Bogotá			

Anexo 4. Matriz de registro de contenidos

Fuente	Objetivos	Metodologías	Conclusiones	Propuestas	Posible categoría emergente	Comentarios
Comentarios						