

**La mediación escolar como estrategia pedagógica para fortalecer la cultura de paz en la
Institución Educativa Maiporé Sede A de Bucaramanga**

Gladys Yomara Barajas Riaño
James Enrique Bravo Muñoz
José del Carmen Rodríguez Díaz
Estudiantes

Dr. Ismael José González-Guzmán
Director

Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Bogotá - 2026

CONTENIDO

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
CAPÍTULO I	10
LEER LA VIOLENCIA, CONSTRUIR LA PREGUNTA: MARCO TEÓRICO, ESTADO DEL ARTE Y DISEÑO METODOLÓGICO	10
1. Planteamiento del problema	10
2. Justificación	12
3. Objetivos	14
3.1. Objetivo General	14
3.2. Objetivos Específicos	14
4. Estado del arte	14
4.1. Tipologías y manifestaciones de violencia escolar en educación media	15
4.2. Percepciones sobre convivencia y clima escolar	16
4.3. Estrategias de gestión del conflicto y mediación escolar	17
4.4. Educación para la paz y derechos humanos en la escuela	18
4.5. Vacíos identificados y pertinencia del estudio	19
5. Marco teórico	19
5.1. Paz, cultura de paz y educación en derechos humanos	20
5.2. Violencia escolar: tipologías y factores	20
5.3 El conflicto escolar: naturaleza y dimensión pedagógica	21
5.4. Convivencia escolar y clima institucional	22
5.5. Mediación escolar: fundamentos pedagógicos y modelos	22
5.6. Conclusión del marco teórico	23
6. Marco metodológico	24
6.1. Enfoque investigativo	24
6.2 Paradigma socio-crítico	24
6.3 Tipo de investigación: Acción en el Aula	26
6.3.1 Definición de la Investigación Acción (IA) y la IA en el aula	26
6.3.2. Descripción del ciclo de la Investigación-Acción	26
6.3.3. Justificación del tipo de investigación	27
6.4 Técnica de recolección de información	28
6.5 Instrumentos	29
6.6 Fases del proceso investigativo	30
CAPÍTULO II	32

LO QUE EL AULA DICE EN VOZ BAJA: VOCES, TENSIONES Y PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA



2. Cómo llegamos hasta aquí: el trabajo de campo

2.1. Formas de violencia y conflictos cotidianos: el mapa silencioso del aula	33
2.1.1. La violencia que no golpea pero daña: formas relacionales y simbólicas	34
2.1.2. La resistencia pasiva como forma dominante de conflicto	35
2.1.3 Violencia directa: episodios aislados con carga relacional acumulada	36
2.1.4 La contracara luminosa: autorregulación, empatía y mediación natural	36
2.1.5 Lo que dicen los estudiantes: percepciones desde ciento ocho voces	37
2.2. Prácticas de gestión de la convivencia: entre la norma y la cotidianidad	38
2.2.1. La ruta formal: del aula al conducto regular	38
2.2.2. Las intervenciones en aula: predominio normativo-punitivo	39
2.2.3. Tensiones, limitaciones y potencialidades	40
2.2.4. Lo que dicen los estudiantes sobre los adultos: una confianza frágil	41
2.3. Síntesis interpretativa: las voces cruzadas del Maiporé	42
CAPÍTULO III:	43
TENDER PUENTES: HACIA UNA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN ESCOLAR CON ENFOQUE DE CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS EN LA IE MAIPORÉ	43
3.1. De los hallazgos a la acción: síntesis interpretativa	44
3.2. Principios que orientan la estrategia	45
3.3. Recomendaciones para el diseño de la estrategia	46
3.3.1. Formación y sensibilización de la comunidad educativa	46
3.3.2. Selección y formación de estudiantes mediadores	46
3.3.3. Condiciones institucionales necesarias	47
3.3.4. Articulación con el marco normativo	48
3.4. Ruta de implementación sugerida	48
3.5. Reflexión crítica: alcances y limitaciones de la propuesta	49
REFERENCIAS	51
APÉNDICES	69

APÉNDICES

Apéndice A. Guía de observación	88
Apéndice B. Bitácora de campo - Registro reflexivo	93
Apéndice C. Entrevista semiestructurada	94
Apéndice D. Formulario en línea para estudiantes	96
Apéndice E. Consentimiento informado para Coordinadora de convivencia y Psicorientadora	99
Apéndice F. Consentimiento informado para Padres/Acudientes	104
Apéndice G. Asentimiento informado para estudiantes	109

Resumen

Esta investigación analiza cómo se manifiestan y gestionan las violencias y los conflictos cotidianos entre estudiantes de educación media en la Institución Educativa Maiporé (Sede A, jornada de la tarde, Bucaramanga), con el propósito de formular recomendaciones para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos. La metodología empleada es la Investigación-Acción en el Aula, inscrita en un paradigma sociocrítico y en la pedagogía transformadora de Paulo Freire. Esta elección metodológica reconoce a los estudiantes y docentes como sujetos de praxis, capaces de reflexionar críticamente sobre sus propias dinámicas y participar activamente en la transformación de su entorno escolar. A través de la triangulación de cuatro instrumentos, a saber, guía de observación, bitácora de campo, encuesta estudiantil y entrevistas semiestructuradas, los hallazgos evidencian que las formas de violencia predominantes son de naturaleza simbólica, relacional y pasiva, operando por debajo del umbral disciplinario y frecuentemente naturalizadas. Asimismo, se constata una brecha estructural entre el marco normativo vigente (Ley 1620 de 2013) y las prácticas cotidianas de gestión del conflicto, caracterizadas por un enfoque predominantemente punitivo. No obstante, emergen capacidades de autorregulación y mediación natural entre pares que constituyen un punto de partida genuino para la construcción colectiva de una cultura de paz en la institución.

Palabras clave: convivencia escolar, mediación escolar, cultura de paz, violencia simbólica, derechos humanos.

Abstract

This research analyzes how everyday violence and conflicts manifest and are managed among secondary school students at the Maiporé Educational Institution (Campus A, afternoon session, Bucaramanga), with the aim of formulating recommendations for the design of a school mediation strategy focused on a culture of peace and human rights. The methodology employed is Action Research in the Classroom, grounded in a socio-critical paradigm and Paulo Freire's transformative pedagogy. This methodological approach recognizes students and teachers as subjects of praxis, capable of critically reflecting on their own dynamics and actively participating in the transformation of their school environment. Through the triangulation of four instruments, an observation guide, a field log, a student survey, and semi-structured interviews—the findings reveal that the predominant forms of violence are symbolic, relational, and passive, operating below the disciplinary threshold and frequently normalized. Furthermore, a structural gap is evident between the current legal framework (Law 1620 of 2013) and the daily practices of conflict management, characterized by a predominantly punitive approach. However, self-regulation and natural peer mediation capacities are emerging, constituting a genuine starting point for the collective construction of a culture of peace within the institution.

Keywords: school coexistence, school mediation, culture of peace, symbolic violence, human rights

Introducción

La escuela es, antes que cualquier otra cosa, un espacio de relaciones humanas. En ella no solo se transmiten saberes disciplinares; se construyen o se fracturan vínculos, se aprende a reconocer al otro o a ignorarlo, se practica la justicia o se reproduce la exclusión. En la Institución Educativa Maiporé (Sede A, jornada de la tarde, Bucaramanga), esta realidad se hace visible en la cotidianidad de las aulas de educación media: conflictos verbales recurrentes, dinámicas de indiferencia y exclusión entre pares, resistencia pasiva ante la norma y una gestión institucional del conflicto que, pese a contar con un marco normativo sólido, opera de manera predominantemente reactiva y sancionatoria. Este es el fenómeno que orienta la presente investigación: la brecha entre el ideal declarado de convivencia pacífica y las prácticas relacionales que se viven día a día en el aula.

La relevancia de este problema trasciende lo institucional. Colombia atraviesa un proceso de construcción de paz que exige que la escuela sea algo más que un escenario de instrucción: debe convertirse en un laboratorio de democracia, diálogo y reconocimiento mutuo. Sin embargo, los resultados de PISA 2022 sitúan al país por encima del promedio de la OCDE en niveles de acoso escolar, ubicándolo en el puesto 11 entre las naciones con mayor prevalencia de esta problemática (OCDE, 2023); Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024). A esta realidad nacional se suman estudios locales en Bucaramanga que documentan índices de violencia entre pares superiores a los de otras ciudades del país, con más de 5.000 casos de violencia escolar registrados entre 2014 y 2018 en instituciones oficiales del municipio (Observatorio de Derechos Humanos y Paz-Uniciencia, 2019). Ante este panorama, urge transitar de modelos de convivencia basados en el control y la sanción hacia estrategias pedagógicas que forman a los y las estudiantes como sujetos de derechos, capaces de gestionar el conflicto de manera creativa, empática y restaurativa. El estudio se ubica en la Institución Educativa Maiporé, una institución oficial ubicada al norte de Bucaramanga, con características socioculturales que hacen del trabajo en convivencia escolar una necesidad urgente y una apuesta pedagógica posible. La jornada de la tarde, con sus grados décimo y undécimo, constituyó el escenario central del trabajo de campo, donde la presencia sostenida de la investigadora permitió documentar, desde adentro, las tensiones y las potencialidades que coexisten en el aula.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Esta investigación se inscribe en la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, articulándose especialmente con la línea de profundización en Educación para los derechos humanos, paz y ciudadanía, que concibe la educación como una práctica política y ética orientada a la transformación de las condiciones de injusticia y violencia que atraviesan los entornos escolares. Así mismo, dialoga con la línea de Pensamiento y pedagogías críticas, al recuperar la propuesta freireana de una educación que forme sujetos históricos, conscientes de su realidad y comprometidos con su transformación.

El documento se organiza en tres capítulos. El Capítulo I expone el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el marco teórico que sustenta la investigación. El Capítulo II presenta los hallazgos del trabajo de campo: las formas de violencia y conflicto observadas, las prácticas institucionales de gestión de la convivencia y las voces de estudiantes, docentes y directivos sobre el clima escolar. El Capítulo III traduce ese diagnóstico en recomendaciones concretas para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos, que pueda ser apropiada y sostenida por la comunidad educativa del Maiporé.





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

CAPÍTULO I

LEER LA VIOLENCIA, CONSTRUIR LA PREGUNTA: MARCO TEÓRICO, ESTADO DEL ARTE Y DISEÑO METODOLÓGICO

1. Planteamiento del problema

El conflicto escolar en Colombia no puede entenderse como un fenómeno aislado: es expresión de violencias estructurales, culturales y directas que atraviesan el tejido social y encuentran en las instituciones educativas uno de sus escenarios más visibles (Galtung, 1969). La escuela, llamada a ser escenario de garantía del derecho a la educación y de formación para la ciudadanía, se ve interpelada por estas dinámicas: la violencia escolar constituye hoy un atentado directo contra la convivencia y, por tanto, contra el ejercicio efectivo de ese derecho fundamental (UNESCO, 2019). En este marco, la cultura de paz y la educación en derechos humanos se han consolidado como orientaciones clave para replantear las prácticas pedagógicas y de convivencia, especialmente en sociedades como la colombiana, donde la violencia ha sido un rasgo histórico recurrente (Hernández Arteaga, 2017; UNICEF, 2019).

La magnitud del problema está documentada por evidencia nacional e internacional. Según los resultados de PISA 2022, el 23% de los estudiantes colombianos reportaron ser víctimas de acoso escolar de manera regular o permanente, ubicando al país en el puesto 11 entre los con mayor prevalencia y por encima del promedio de la OCDE (OCDE, 2023). A nivel regional, investigaciones en América Latina y el Caribe evidencian el impacto de esta violencia sobre el bienestar socioemocional, la salud mental y el rendimiento escolar de los estudiantes (UNICEF, 2019; UNESCO, 2019). Al mismo tiempo, se ha demostrado que las intervenciones que integran cultura de paz, educación en derechos humanos y habilidades socioemocionales, cuando se sostienen de manera participativa y articulada al contexto local, contribuyen significativamente a reducir la violencia escolar y mejorar la convivencia (Díaz-Aguado, 2006; Hernández Arteaga, 2017).

En el plano local, la realidad de Bucaramanga confirma que este fenómeno no es abstracto ni lejano. Estudios con estudiantes de colegios públicos de la ciudad registran porcentajes de violencia física y emocional superiores a los de otras ciudades del país, con una afectación particularmente alta en las mujeres (Cepeda-Cuervo et al., 2008). En el ámbito institucional, los registros de la Secretaría de Educación Municipal señalan la persistencia del matoneo como una de las formas de violencia más reportadas en las instituciones educativas oficiales del municipio (Secretaría de Educación Municipal de Bucaramanga, 2022).

En la Institución Educativa Maiporé, sede A, jornada de la tarde, los registros del observador del estudiante y los informes de convivencia evidencian la reiteración de conductas como insultos, agresiones físicas, indisciplina y episodios de intimidación. Estos antecedentes muestran que no se trata de hechos aislados, sino de un fenómeno sostenido en el tiempo que pone en evidencia la limitada eficacia de las respuestas centradas exclusivamente en medidas sancionatorias y la ausencia de estrategias sistemáticas de resolución pacífica de conflictos (Sánchez Herrera, 2017). Docentes y orientadores podrían desempeñar un papel clave como mediadores y acompañantes de procesos restaurativos; sin embargo, su actuación se ve condicionada por la sobrecarga de funciones, la falta de formación específica y la inexistencia de un programa institucional de mediación escolar alineado con la cultura de paz y los derechos humanos (Chaux et al., 2004).

Si bien existe un marco normativo que orienta la convivencia, concretamente la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año, la persistencia de situaciones de violencia indica una brecha significativa entre la normatividad y las prácticas reales de gestión del conflicto (Congreso de la República de Colombia, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2013; Sánchez Herrera, 2017). Esta brecha se expresa en la escasa participación estudiantil en la gestión de la convivencia, en la falta de espacios estructurados de diálogo y reflexión, y en la débil incorporación de la cultura de paz como eje pedagógico de las interacciones cotidianas (Barros Arrieta y García Vélez, 2020; Hernández Arteaga, 2017). La tensión resultante es clara: coexisten un discurso institucional que declara como fines la paz y el respeto por los derechos, con prácticas que todavía privilegian el control, la sanción y, en ocasiones, la invisibilización de los conflictos (Sánchez Herrera, 2017). No basta con contar con rutas de atención si estas no se acompañan de procesos formativos,

participación de la comunidad educativa y dispositivos pedagógicos que transforman efectivamente las relaciones escolares (UNESCO, 2023).

El núcleo del problema radica, por tanto, en la desarticulación entre el marco normativo y las prácticas reales de convivencia en la institución, y en la carencia de un programa de mediación escolar sólido, participativo y sostenido que integra el desarrollo de habilidades socioemocionales, la formación en derechos humanos y la cultura de paz como ejes vertebradores de la vida escolar. Ante este panorama, se hace necesario analizar críticamente cómo se manifiestan y gestionan las violencias cotidianas en la institución y formular recomendaciones que permitan avanzar hacia un entorno educativo más justo, seguro y respetuoso de la dignidad de todas las personas (Díaz-Aguado, 2006; UNESCO, 2023). En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo se manifiestan y gestionan las violencias y los conflictos cotidianos entre estudiantes de educación media en la Institución Educativa Maiporé (sede A, jornada de la tarde), y qué recomendaciones pueden formularse para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos que contribuya a transformar las prácticas de convivencia y el clima escolar?**

2. Justificación

Investigar la convivencia escolar en la Institución Educativa Maiporé no es un ejercicio académico desvinculado de la realidad: es una respuesta a una urgencia pedagógica concreta. Cuando el conflicto cotidiano se naturaliza, cuando los estudiantes dejan de percibir el aula como un espacio seguro y cuando las respuestas institucionales se agotan en la sanción, la escuela pierde su capacidad formativa más profunda: la de enseñar a vivir con otros (Jares, 2001). Esta investigación se justifica, en primer lugar, porque parte del reconocimiento de que el conflicto no es en sí mismo un problema a eliminar, sino una oportunidad pedagógica que, bien gestionada, puede fortalecer la convivencia democrática, el pensamiento crítico y el desarrollo ciudadano de los estudiantes. Desde el plano normativo, el mandato es claro. La Ley 1620 de 2013 y la Guía 49 del Ministerio de Educación Nacional establecen la obligación de las instituciones educativas de desarrollar estrategias formativas de convivencia que vayan más allá de la atención reactiva de incidentes (MEN, 2014). Sin embargo, como evidencia esta investigación, la brecha entre ese mandato y la práctica cotidiana sigue siendo significativa en la institución estudiada. Diseñar recomendaciones



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

concretas para una estrategia de mediación escolar contribuye, por tanto, a materializar ese compromiso institucional y público con una convivencia más justa y pedagógicamente coherente. Desde el punto de vista teórico y crítico, la investigación se fundamenta en la pedagogía transformadora de Freire (2005), según la cual los estudiantes no son receptores pasivos de normas sino sujetos históricos con capacidad de leer críticamente su realidad y participar en su transformación. Aplicar esta perspectiva a la convivencia escolar significa comprender las violencias cotidianas no sólo como conductas de indisciplina, sino como expresiones de relaciones de poder que pueden y deben ser transformadas desde la propia práctica educativa. En este horizonte, la mediación escolar deja de ser un mecanismo administrativo y se convierte en una práctica de formación ciudadana que favorece la conciencia crítica, el reconocimiento del otro y el ejercicio responsable de la libertad.

El enfoque restaurativo complementa esta perspectiva. Frente a los modelos punitivos que preguntan quién cometió la falta y cómo sancionarla, la justicia restaurativa pregunta quién resultó afectado, qué necesidades surgieron y cómo pueden repararse los vínculos dañados (Zehr, 2006). Aplicada al contexto escolar, esta lógica transforma el conflicto en un espacio de aprendizaje sobre la responsabilidad, la empatía y la reparación, competencias esenciales para la construcción de una cultura de paz (Lederach, 1998). La institución no necesita más protocolos de sanción: necesita dispositivos pedagógicos que formen a sus estudiantes como agentes activos de la convivencia.

En términos sociales e institucionales, esta investigación aportará a la Institución Educativa Maiporé un diagnóstico contextualizado y recomendaciones viables para fortalecer su gestión de la convivencia, particularmente mediante la formación de estudiantes mediadores y el diseño de una ruta institucional de mediación articulada con la cultura de paz y los derechos humanos. Más allá de los muros de la institución, los hallazgos y propuestas tienen potencial de transferencia a otras instituciones educativas oficiales de Bucaramanga y la región que enfrentan desafíos similares en materia de convivencia escolar.

La pertinencia de esta investigación se sostiene, en síntesis, en la convergencia de una urgencia real, un mandato normativo incumplido y una posibilidad pedagógica demostrada: es posible transformar la convivencia escolar cuando se parte del reconocimiento crítico de la realidad, se involucra activamente a la comunidad educativa y se asume el enfoque de derechos humanos como horizonte ético de toda intervención pedagógica (Freire, 2005; Lederach, 1998; Zehr, 2006).

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar cómo se manifiestan y se gestionan las violencias y los conflictos cotidianos entre estudiantes de educación media en la Institución Educativa Maiporé (sede A, jornada de la tarde), con el fin de formular recomendaciones para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos que contribuya a transformar las prácticas de convivencia y el clima escolar.

3.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las formas de violencia y los conflictos cotidianos que se presentan entre los estudiantes de educación media en la Institución Educativa Maiporé (sede A, jornada de la tarde), así como las percepciones de estudiantes y docentes sobre su impacto en la convivencia y el clima escolar.
- Describir las prácticas actuales de gestión de la convivencia y del conflicto en la institución, identificando tensiones, limitaciones y potencialidades frente al marco normativo de convivencia escolar, cultura de paz y derechos humanos.
- Formular recomendaciones para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos, a partir del análisis de las formas de violencia, las prácticas de gestión de la convivencia y las percepciones de la comunidad educativa.

4. Estado del arte

El presente estado del arte examina la producción académica e investigativa sobre las violencias escolares, la gestión del conflicto y la mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos, con énfasis en contextos de educación media en Colombia y América Latina. La búsqueda documental se realizó en bases de datos especializadas como SciELO, Redalyc, Google Scholar, Dialnet y Latindex, así como en revistas indexadas en Pubindex y repositorios institucionales de universidades colombianas.

Se establecieron criterios de inclusión rigurosos: investigaciones empíricas o reflexiones teóricas sobre convivencia escolar y violencia entre pares; estudios sobre estrategias de mediación, resolución pacífica de conflictos y justicia restaurativa en entornos educativos; trabajos situados en contextos latinoamericanos, con énfasis en Colombia y, cuando fue posible, en Bucaramanga y la región; y publicaciones arbitradas en revistas indexadas, tesis de posgrado y capítulos de libros



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

publicados preferentemente en los últimos diez años. A partir de estos criterios, se identificaron y analizaron los documentos más pertinentes, organizados en cuatro ejes temáticos: (1) Tipologías y manifestaciones de violencia escolar en educación media; (2) Percepciones sobre convivencia y clima escolar; (3) Estrategias de gestión del conflicto y mediación escolar; y (4) Educación para la paz y derechos humanos en la escuela. Este recorrido permite situar la investigación en el campo académico actual, identificar vacíos en el conocimiento existente y fundamentar la pertinencia del estudio en la Institución Educativa Maiporé.

4.1. Tipologías y manifestaciones de violencia escolar en educación media

La investigación sobre violencia escolar en Colombia y América Latina ha permitido identificar y clasificar sus principales formas de manifestación. Desde una perspectiva que supera la noción reduccionista de la violencia como agresión física visible, los estudios contemporáneos distinguen entre violencia directa, violencia relacional y violencia simbólica, reconociendo que esta última es frecuentemente la más extendida y, paradójicamente, la menos atendida por las instituciones escolares.

En el contexto colombiano, Muñoz et al. (2022) realizaron un estudio con estudiantes de educación básica y media en Puerto Caldas, Risaralda, mediante un enfoque fenomenológico-interpretativo con 250 estudiantes de tres instituciones educativas. Sus hallazgos establecieron cuatro categorías de análisis, a saber: agresión, emoción, discriminación y agentes externos, y evidenciaron que las conductas violentas se producen en temporalidades sostenidas determinadas por el asalto emocional, generando afectaciones psicológicas y relaciones disfuncionales dentro del aula. Este hallazgo es especialmente relevante para la presente investigación porque sugiere que la violencia escolar no es episódica sino estructural en su dimensión temporal.

En cuanto a la violencia simbólica, investigaciones recientes evidencian que en los espacios escolares se presentan factores que contribuyen activamente a su reproducción. Un estudio cualitativo con estudiantes de secundaria de Manizales, desarrollado desde el análisis de representaciones sociales, identificó que las conductas de violencia simbólica se encontraban normalizadas entre los estudiantes y que, incluso cuando eran reconocidas, generaban temor a expresarlas abiertamente (Martínez, 2022). Esta normalización es un hallazgo consistente en la literatura: la violencia que no duele físicamente tiende a invisibilizarse institucionalmente y a perpetuarse sin intervención pedagógica sistemática.





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Complementando esta perspectiva, una revisión bibliométrica reciente sobre violencia escolar en instituciones educativas latinoamericanas constata que sus manifestaciones abarcan desde agresiones verbales y exclusión social hasta acoso físico y sexual, configurando un espectro complejo que demanda respuestas igualmente diversificadas y no reducibles a la sanción disciplinaria (Fernan et al., 2022). En Colombia específicamente, García y Niño (2018) documentaron en una institución de Bogotá que la ausencia de proyectos pedagógicos orientados a la gestión del conflicto favorece la instalación de condiciones propicias para el bullying, al tiempo que la institución prioriza la acumulación de conocimientos sobre la formación valorativa y convivencial.

4.2. Percepciones sobre convivencia y clima escolar

La investigación sobre clima escolar en Colombia y América Latina ha consolidado un cuerpo de evidencia sólido que relaciona la calidad del ambiente institucional con los niveles de violencia entre pares, el rendimiento académico y el bienestar socioemocional de los estudiantes. Un estudio cuantitativo realizado con 38.047 estudiantes de grados 6.º a 11.º en 51 instituciones educativas públicas de Cali encontró que el clima escolar es influido por dinámicas internas y externas como las familias disfuncionales, la falta de orientación y la presencia de factores de riesgo asociados al entorno barrial (Soriano Marín, 2021). Este hallazgo alerta sobre los límites de intervenciones exclusivamente intraescolares que no consideran el contexto social más amplio en el que se inscribe la convivencia.

En el mismo sentido, una revisión sistemática reciente sobre percepciones estudiantiles del clima escolar en educación secundaria —que analizó 24 investigaciones de contextos diversos— confirmó que un clima escolar positivo se asocia estrechamente con la disminución de conductas violentas y el fortalecimiento del compromiso académico, y que factores como la equidad de género, la diversidad cultural y el apoyo docente son determinantes para la construcción de entornos inclusivos y participativos (Zambrano Sócola et al., 2025). La gestión institucional, concluye esta revisión, es un factor insustituible para promover ambientes escolares que respondan a las demandas contemporáneas.

A nivel local, un estudio sobre clima escolar en instituciones educativas distritales de Barranquilla con 152 estudiantes y docentes evidenció que, aunque la mayoría percibía un clima escolar bueno, la información cualitativa obtenida mediante observaciones y entrevistas revelaba escenarios



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

cotidianos de irrespeto que conducían a la generación de conflictos (Pacheco, 2015). Esta tensión entre la percepción declarada y la experiencia vivida constituye uno de los hallazgos más consistentes de la literatura sobre convivencia escolar: los estudiantes tienden a minimizar o naturalizar las situaciones de malestar cotidiano, lo cual dificulta la detección temprana de los conflictos.

4.3. Estrategias de gestión del conflicto y mediación escolar

La mediación escolar ha emergido como una de las estrategias pedagógicas más estudiadas y recomendadas para transformar los modelos punitivos de gestión de la convivencia. En Colombia, Caycedo y Cocunubo (2016) realizaron una investigación en el Colegio 6 de Abril de Villavicencio con enfoque cualitativo descriptivo, documentando las experiencias de implementación de la mediación como alternativa a la resolución violenta de conflictos en una institución marcada por dinámicas sociales propias del contexto colombiano de posconflicto. El estudio subrayó la necesidad de capacitar a los jóvenes como líderes mediadores para generar una cultura de tolerancia que permita prevenir la violencia escolar.

Más recientemente, Martínez Mendoza (2022) presentó una estrategia pedagógica para la formación de jóvenes mediadores desarrollada en la IETA La Buena Esperanza en el Caribe colombiano. La investigación, enmarcada en el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, demostró que el diseño y la aplicación de talleres formativos y materiales pedagógicos impactó positivamente a los estudiantes por su participación activa en el proceso de construcción de la estrategia, lo que subraya el valor de la agencia estudiantil como condición de éxito de los programas de mediación. Este hallazgo es particularmente relevante para la presente investigación, pues señala que no basta con implementar protocolos de mediación si los estudiantes no son reconocidos como protagonistas del proceso.

En el plano de la justicia restaurativa aplicada al contexto escolar colombiano, Rubiano Cepeda et al. (2024) proponen una reflexión crítica sobre el tránsito de la justicia retributiva a la justicia restaurativa en la escuela, argumentando que, en un país donde el conflicto armado ha permeado las formas de relacionarse con el otro, es fundamental que la escuela y el docente se impliquen en esta transformación. El estudio concluye que la figura del docente es esencial para la construcción de una cultura de paz y que las experiencias exitosas de implementación de la justicia escolar restaurativa en Colombia demuestran la viabilidad del modelo cuando existe compromiso



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

institucional sostenido. En la misma línea, Cadavid Ramos (2023) analiza la manera en que la práctica de la justicia restaurativa en la escuela colombiana incorpora, o no, su potencialidad para transformar las violencias basadas en el poder disciplinario, concluyendo que la tensión entre control y construcción de relaciones justas es el principal obstáculo para la implementación efectiva de modelos restaurativos.

4.4. Educación para la paz y derechos humanos en la escuela

La educación para la paz y los derechos humanos como marco pedagógico para la transformación de la convivencia escolar ha sido objeto de creciente atención académica en Colombia, especialmente en el contexto del posacuerdo. Estudios como el de Rubiano et al. (2018) demuestran que la educación para la paz y el respeto a los derechos humanos contribuyen al desarrollo de valores, actitudes y estilos de vida orientados a las formas no violentas de intervenir en los conflictos, con base en la justicia, la libertad y la autonomía; y que el aula se convierte en un laboratorio social en el que estas competencias se practican cotidianamente.

Una reflexión teórica e investigativa reciente sobre pedagogías para la paz en el contexto colombiano concluye que la educación para la paz ha avanzado significativamente gracias a políticas como la Cátedra para la Paz y a la incorporación de la memoria histórica en el currículo escolar, pero que su implementación enfrenta retos persistentes como la desigualdad en el acceso a recursos educativos, la falta de formación docente específica y la resistencia institucional a revisar el pasado conflictivo del país (Vásquez, 2025). Estos obstáculos son relevantes para el presente estudio, pues contextualizan las limitaciones que cualquier estrategia de mediación escolar deberá afrontar en su implementación.

Finalmente, desde una perspectiva regional, la consulta de la Red Latinoamericana por la Educación sobre educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos señala que realizar el derecho humano a la educación pasa necesariamente por la promoción de los derechos humanos en los sistemas educativos y la construcción de una cultura de paz y no violencia, ejes que van más allá de la enseñanza de tratados o contenidos y que abarcan las relaciones y vivencias cotidianas en la escuela (CLADE, 2014). Esta perspectiva coincide con la orientación central de la presente investigación: la cultura de paz no se enseña, se vive y se construye colectivamente en las interacciones escolares del día a día.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

4.5. Vacíos identificados y pertinencia del estudio

La revisión de la literatura permite identificar tres vacíos que justifican la presente investigación. Primero, la mayoría de los estudios sobre mediación escolar en Colombia se han desarrollado en contextos urbanos de ciudades como Bogotá, Cali o Barranquilla, con escasa producción académica situada en Bucaramanga y la región nororiental del país. Segundo, los estudios existentes tienden a centrarse en la violencia física y el bullying, dejando desatendidas las formas de violencia simbólica y relacional que, como evidencia el trabajo de campo de esta investigación, son las más frecuentes en las aulas de educación media. Tercero, se constata la ausencia de investigaciones que articulen el diagnóstico participativo de la convivencia con la formulación de recomendaciones pedagógicas concretas para el diseño de estrategias de mediación escolar adaptadas a realidades institucionales específicas. La presente investigación busca contribuir a llenar estos vacíos desde el contexto particular de la Institución Educativa Maiporé.

5. Marco teórico

El presente marco teórico organiza los referentes conceptuales que fundamentan el análisis de las violencias y los conflictos cotidianos en la Institución Educativa Maiporé, así como el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos. Las cinco categorías que lo estructuran: paz y cultura de paz, violencia escolar, conflicto escolar, convivencia y clima institucional, y mediación escolar, no se conciben como compartimentos separados sino como dimensiones articuladas que se iluminan mutuamente. El conjunto se inscribe en una perspectiva pedagógica crítica que reconoce la educación como práctica transformadora de las relaciones sociales, coherente con la orientación de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás.

5.1. Paz, cultura de paz y educación en derechos humanos

Johan Galtung (1969, 1990) propuso la distinción fundamental entre paz negativa, entendida como la mera ausencia de violencia directa, y paz positiva, asumida como la presencia activa de justicia social, equidad y relaciones armónicas. Esta diferenciación es el punto de partida del presente marco porque permite reconocer que en la Institución Educativa Maiporé no basta con reducir los

episodios de agresión física: es necesario transformar las condiciones estructurales y culturales que los producen y reproducen.

Desde esta perspectiva, la UNESCO (1999) definió la cultura de paz como “un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y buscan prevenir los conflictos abordando sus causas profundas mediante el diálogo y la negociación”. Esta definición subraya que la paz no se transmite como contenido curricular sino que se construye en las prácticas relacionales cotidianas. Jares (1999) planteó que la educación para la paz debe ser integral, crítica y participativa, orientada a desarrollar conciencia social y a transformar los entornos conflictivos desde adentro.

La educación en derechos humanos complementa este enfoque al vincular los valores de la cultura de paz con el ejercicio de la ciudadanía activa. Como señala Sanabria (2021), el reconocimiento del otro, diferente pero igual en dignidad, es la condición que hace posible el diálogo, el empoderamiento y la participación estudiantil en la construcción de entornos escolares más justos. En Colombia, este compromiso tiene un respaldo normativo concreto en la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que instituye la Cátedra para la Paz; y en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), que establecen la responsabilidad de las escuelas de formar ciudadanos capaces de convivir en contextos diversos y de resolver conflictos de manera pacífica.

5.2. Violencia escolar: tipologías y factores

El triángulo de la violencia de Galtung (2003) distingue tres formas que se retroalimentan: la violencia directa, es decir, física, verbal, psicológica, la violencia estructural, producida por condiciones de desigualdad y privación de derechos y la violencia cultural que legitima y normaliza las dos anteriores a través del lenguaje, los símbolos y las ideologías. Este marco contextual es indispensable para comprender que las violencias escolares no son fenómenos aislados sino expresiones de dinámicas sociales más amplias que se reproducen dentro de la institución educativa.

Para efectos del análisis del fenómeno dentro de la escuela, es necesario distinguir estas causas estructurales de las manifestaciones concretas de violencia escolar. Olweus (1993), pionero en la investigación sobre acoso escolar, identificó las agresiones directas (físicas y verbales) y las agresiones indirectas (exclusión social, rumores, difamación) como las principales formas de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

violencia entre pares. A estas se suma la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron (1994), que opera mediante la imposición de significados y jerarquías que se ejercen sin coacción física pero producen efectos reales sobre quienes las padecen, incluso cuando provienen de la propia institución a través de sus prácticas de clasificación y sanción. Investigaciones recientes en Colombia muestran que esta forma de violencia es la más extendida y la menos atendida institucionalmente, precisamente porque tiende a naturalizarse entre estudiantes y docentes (Cepeda-Cuervo et al., 2013; Martínez, 2022).

5.3 El conflicto escolar: naturaleza y dimensión pedagógica

Jares (2001) establece una distinción conceptual que es el corazón de esta categoría: el **conflicto** es un fenómeno natural e inevitable en toda relación social, mientras que la **violencia** es una respuesta *aprendida* ante ese conflicto. Esta diferencia tiene implicaciones pedagógicas directas: si el conflicto no es el problema sino la forma en que se gestiona, la escuela tiene la posibilidad y la responsabilidad, de enseñar formas no violentas de tramitarlo. Jares clasifica los conflictos escolares según sus causas: conflictos de poder, de relación, de rendimiento y de interés; reconocer esta tipología es condición para diseñar respuestas diferenciadas y pertinentes.

Porro (1999) aportó una perspectiva práctica al proponer que los conflictos cotidianos en el aula pueden transformarse en experiencias de aprendizaje cuando se los aborda con estructuras claras de escucha, negociación y acuerdo. Lederach (2000), por su parte, propuso el concepto de *transformación del conflicto*, superando el de mera resolución como horizonte pedagógico: no se trata únicamente de resolver la disputa puntual, sino de modificar las relaciones y las estructuras que la produjeron, construyendo capacidades de convivencia duraderas en la comunidad escolar. Esta perspectiva transformadora es la que orienta el enfoque de mediación propuesto en esta investigación.

5.4. Convivencia escolar y clima institucional

La convivencia escolar no es la ausencia de conflictos ni un estado que se alcanza de una vez: es un **proceso construido colectivamente** a partir de prácticas sostenidas de respeto, participación y gestión justa de las diferencias (Fierro Evans, 2013). Fierro propone comprenderla desde tres dimensiones interdependientes: la *relacional* (cómo nos tratamos), la *participativa* (quiénes tienen voz en la institución) y la *normativa* (qué reglas rigen la vida escolar y quién las define). Esta



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

triada es especialmente relevante para el diagnóstico en la Institución Educativa Maiporé, donde la brecha entre el marco normativo y las prácticas relacionales reales es el núcleo del problema de investigación.

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 define la convivencia escolar como el conjunto de interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, mediadas por competencias que garanticen relaciones constructivas, la prevención de la violencia y el respeto a los derechos. Esta definición legal articula el plano de las relaciones interpersonales con el plano de los derechos, haciendo de la convivencia un asunto pedagógico y no meramente administrativo.

El *clima escolar* es la dimensión institucional de la convivencia: la percepción compartida que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre las condiciones relacionales, pedagógicas y físicas en que interactúan (Moos, 1979). Su calidad depende del estilo de liderazgo directivo, las prácticas docentes, la participación estudiantil y la gestión de los conflictos (Ortega Ruiz, 2010). Investigaciones en Colombia han documentado que un clima deteriorado se asocia con mayores niveles de violencia entre pares y menor compromiso académico (Soriano Marín, 2021). Un hallazgo metodológicamente relevante para este estudio es que los estudiantes frecuentemente declaran un clima “bueno” en las encuestas, pero la observación directa revela escenarios cotidianos de irrespeto que no son registrados como violencia (Pacheco, 2015), lo que exige combinar instrumentos cuantitativos y cualitativos en la recolección de datos.

5. 5. Mediación escolar: fundamentos pedagógicos y modelos

La mediación escolar es un proceso voluntario, confidencial y colaborativo en el que una tercera parte neutral facilita la comunicación entre las partes en conflicto para que estas alcancen acuerdos satisfactorios por sí mismas (Moral y Pérez, 2010, citado en Viana y López, 2015). Iungman (1996) subrayó que mediar implica formar en la responsabilidad, la empatía y la reflexión crítica, reconociendo al otro como sujeto y no como adversario: la mediación trasciende la función disciplinaria y se convierte en un espacio de aprendizaje ético y democrático. Biel y Casanova (2022) señalan que la mediación establece vínculos directos entre educación, derechos humanos y cultura de paz, pues contribuye a que los estudiantes reconozcan el rol transformador del conflicto cuando se gestiona de manera apropiada.

Los enfoques *restaurativos* (Zehr, 2010; Hopkins, 2002) complementan este modelo al orientar la intervención no hacia la sanción sino hacia la reparación del daño y la restauración de las



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

relaciones. A través de círculos de diálogo y encuentros restaurativos, se promueve la responsabilidad y la participación activa de todos los involucrados, fortaleciendo los lazos comunitarios. En el contexto colombiano, este enfoque se articula con los objetivos de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, que establecen la mediación y la reconciliación como prácticas formativas del sistema escolar.

Cuando los estudiantes son formados como mediadores y no sólo como destinatarios de la mediación, la estrategia adquiere una dimensión pedagógica emancipadora que va más allá de la gestión de incidentes: genera una cultura institucional en la que el conflicto se tramita dialógicamente y los estudiantes se reconocen como agentes activos en la construcción de la convivencia (Martínez Mendoza, 2022). Esta dimensión conecta con los planteamientos de Freire (1970) sobre la educación dialógica y la participación como condición del aprendizaje, y refuerza la coherencia del marco con el enfoque crítico que orienta la presente investigación.

5.6. Conclusión del marco teórico

Las cinco categorías desarrolladas configuran un sistema conceptual coherente que permite leer, analizar e intervenir el problema de investigación desde múltiples dimensiones articuladas. La comprensión de las tipologías de violencia no puede separarse de la lectura del clima institucional que las reproduce; la gestión del conflicto no puede abordarse sin una teoría de la convivencia que lo reconozca como oportunidad pedagógica; y ninguna estrategia de mediación resulta sostenible si no está anclada en una cultura de paz que atraviese las prácticas cotidianas de la comunidad educativa.

El conjunto de referentes aquí reunidos, desde Galtung y Olweus para la violencia, pasando por Jares y Lederach para el conflicto, Fierro Evans para la convivencia, hasta Iungman y Zehr para la mediación, permite construir un análisis riguroso de la realidad de la Institución Educativa Maiporé y formular recomendaciones pedagógicas que respondan a su contexto específico. Todo ello desde el principio compartido por estos autores: que la escuela tiene la responsabilidad y la capacidad de transformar sus prácticas relacionales en favor de la dignidad, la participación y la justicia de todos sus miembros.

6. Marco metodológico

6.1. Enfoque investigativo

El enfoque cualitativo de esta investigación se fundamenta en la necesidad de comprender la convivencia escolar, las violencias y los conflictos como realidades profundamente ligadas a significados, experiencias y contextos, más que como simples variables susceptibles de medición y control (Hernández Sampieri, et al., 2014). En esta dirección, la investigación cualitativa proporciona profundidad, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y una visión holística y flexible de los fenómenos, orientada a reconstruir la realidad tal como la viven y significan los actores sociales (Hernández Sampieri et al., 2014). Por su parte, Marín sostiene que la investigación en educación y pedagogía se ubica en el campo de las ciencias sociales y humanas, cuyo propósito central es interpretar y comprender el mundo histórico-social y cultural creado por los sujetos, atendiendo a su dimensión subjetiva, de sentido y de valores (Marín, 2013). Asumir un enfoque cualitativo en este estudio sobre estudiantes de educación media en la Institución Educativa Maiporé implica, por tanto, privilegiar la interpretación de las prácticas de convivencia, los conflictos y las respuestas institucionales desde la voz y el horizonte de los propios actores, articulando descripción densa, comprensión de significados y análisis crítico de las condiciones que configuran el clima escolar (Hernández Sampieri et al., 2014; Marín, 2013).

6.2 Paradigma socio-crítico

El enfoque socio-crítico parte de la idea de que la realidad social no es neutral ni estática, sino que está atravesada por relaciones de poder, desigualdades e intereses que pueden ser comprendidos, cuestionados y transformados mediante procesos de reflexión y acción colectiva (Carr & Kemmis, 1986; Habermas, 1987). A diferencia de enfoques positivistas o meramente interpretativos, el socio-crítico articula tres movimientos: comprender la realidad desde las experiencias de los sujetos, criticar las estructuras y prácticas que producen injusticia y promover acciones orientadas a la emancipación (Miranda Beltrán & Ortiz Bernal, 2020; Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020). En educación, esto implica asumir que la escuela no es un espacio aislado, sino un escenario donde se reproducen y disputan formas de dominación, exclusión y resistencia, de modo que la investigación debe estar comprometida con la transformación de dichas condiciones y no solo con su descripción (Giroux, 1997; McLaren, 1997). Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye de manera dialógica y participativa, reconociendo a los actores



educativos como coautores del proceso investigativo y no como objetos de estudio pasivos (Kemmis, 2009; Freire, 1970).

La elección del enfoque socio-crítico para esta investigación sobre violencias, conflictos y mediación escolar en la Institución Educativa Maiporé se justifica porque permite leer las situaciones de agresión y conflicto más allá de comportamientos individuales “problemáticos” y analizarlas como expresiones de dinámicas institucionales, culturales y estructurales que afectan la convivencia (Apple, 2008; Elliott, 2005). En un contexto donde coexisten un discurso normativo de cultura de paz y derechos humanos con prácticas punitivas y naturalización de la violencia, este enfoque ofrece herramientas para que estudiantes y docentes identifiquen las contradicciones entre lo que la escuela declara y lo que ocurre en la vida cotidiana, y se impliquen en la construcción de alternativas como la mediación escolar (Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020; Bocanegra Acosta & Herrera Castillo, 2017). Vincular el estudio con la pedagogía crítica freiriana implica comprender a los sujetos como seres de praxis, capaces de “leer” críticamente su realidad y actuar para transformarla a través de procesos de investigación-acción en el aula, en los que la reflexión sobre la convivencia se articula con cambios concretos en las prácticas y en el clima escolar (Freire, 1970; Carr & Kemmis, 1986). De este modo, el enfoque socio-crítico asegura que la investigación no solo produzca diagnósticos sobre la violencia escolar, sino que contribuya efectivamente a la transformación de las relaciones y a la garantía de los derechos de los estudiantes de la sede A (UNESCO, 1999; Ministerio de Educación Nacional, 2004).

6.3 Tipo de investigación: Acción en el Aula

6.3.1 Definición de la Investigación Acción (IA) y la IA en el aula

La Investigación-Acción se concibe, desde una perspectiva sociocrítica, como una forma de indagación autorreflexiva emprendida por los propios participantes en situaciones sociales o educativas. De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), su propósito fundamental no es solo la producción de conocimiento teórico desvinculado de la práctica, sino la mejora y la transformación de las dinámicas sociales desde el interior, logrando una comprensión más profunda de las prácticas de los sujetos y de las instituciones donde estas acontecen. La IA no separa la investigación de la acción; por el contrario, unifica ambas dimensiones al situar al investigador y a los participantes como sujetos activos de una praxis transformadora.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Específicamente, la Investigación-Acción en el Aula traslada este fundamento ético y metodológico al escenario pedagógico. En este ámbito, deja de comprenderse el aula como un espacio estático de transmisión de contenidos para asumirse como un laboratorio social y democrático dinámico. La IA en el aula se define como un proceso sistemático y reflexivo liderado por el docente-investigador en conjunto con los estudiantes, orientado a develar las contradicciones existentes entre los discursos institucionales y las realidades vinculantes diarias (Carr & Kemmis, 1988). De esta forma, el aula se convierte en un espacio crítico de co-construcción de alternativas y soluciones situadas frente a problemáticas sentidas de convivencia, clima escolar o exclusión social.

6.3.2. Descripción del ciclo de la Investigación-Acción

La implementación operativa de este tipo de investigación se desarrolla a través de un proceso helicoidal o espiral continua, caracterizado por ciclos dinámicos compuestos por momentos interdependientes (Carr & Kemmis, 1988):

- **Diagnóstico:** Consiste en la identificación, exploración y problematización de la realidad escolar interna. Para el presente estudio, esta fase se centra en caracterizar de qué manera se manifiestan y gestionan las violencias simbólicas, relacionales o pasivas presentes de forma invisibilizada o naturalizada en la cotidianidad de la educación media de la institución.
- **Planificación:** Una vez identificados los vacíos relacionales o las brechas estructurales entre el marco normativo punitivo y las conductas vividas, se procede a diseñar colectiva y participativamente un plan de intervención pedagógica. Este momento se traduce en el diseño inicial y la organización de una estrategia de mediación escolar con un enfoque explícito en derechos humanos y cultura de paz.
- **Acción:** Es la ejecución deliberada y controlada de la propuesta diseñada. En esta etapa se lleva a cabo la puesta en marcha piloto de la estrategia de mediación escolar a través de la formación de los estudiantes como agentes activos y mediadores naturales entre pares.
- **Observación:** Se desarrolla de manera paralela a la acción mediante un registro sistemático y flexible (como diarios de campo o guías de observación) de los efectos, interacciones, tensiones, logros y resistencias generados durante el piloto pedagógico.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- **Reflexión:** Implica un examen crítico profundo y una triangulación de los datos e impresiones recogidas en la observación con la comunidad implicada. Los participantes analizan los alcances y limitaciones de la mediación ejecutada para comprender los cambios subjetivos y relacionales producidos en la convivencia.
- **Reajuste:** A partir de los aprendizajes derivados de la reflexión colectiva, se reconfigura o redefine la propuesta original. Este último paso cierra el ciclo actual y da paso a una nueva espiral de planificación y acción orientada a consolidar las recomendaciones definitivas para el fortalecimiento del clima escolar a largo plazo.

6.3.3. Justificación del tipo de investigación

La elección de la Investigación-Acción en el Aula se justifica plenamente en coherencia con el problema y los propósitos de este estudio, por tres razones fundamentales:

En primer lugar, permite al docente-investigador y a los estudiantes intervenir de manera directa y protagónica en su propia realidad. En concordancia con los postulados de Carr y Kemmis (1988) sobre la emancipación y la pedagogía crítica, los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Maiporé no son tomados como meros objetos de estudio pasivos o receptores de encuestas, sino como sujetos históricos dotados de *praxis* y con plena capacidad para leer críticamente su entorno interpersonal y participar en su dignificación.

En segundo lugar, la flexibilidad de sus ciclos metodológicos ofrece la estructura adecuada para evaluar de forma procesual los cambios cualitativos en la convivencia y el clima escolar. Dado que las violencias identificadas en el plantel son prevalentemente de carácter relacional y simbólico (las cuales operan por debajo del radar de la ruta disciplinaria ordinaria), se requiere de un enfoque investigativo sensible que ayude a visibilizar las variaciones en los vínculos, el reconocimiento del otro y el paso de una justicia punitiva hacia una cultura relacional restaurativa y dialogante.

Finalmente, este tipo de investigación fundamenta la posibilidad de ajustar de forma dinámica la estrategia de mediación. La convivencia escolar no es un fenómeno lineal; por tanto, los momentos de reflexión y reajuste provistos por la IA aseguran que la propuesta de mediación escolar no se convierta en un protocolo estático o puramente administrativo exigido por la norma, sino en un



dispositivo pedagógico situado, flexible y en constante perfeccionamiento según las necesidades reales y cotidianas de la comunidad educativa de la Sede A.

6.4 Técnica de recolección de información

La observación participante se justifica en esta investigación siguiendo la definición que propone Bautista, para quien esta técnica implica que el observador “participa en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos”, con el fin de llegar “profundamente a la comprensión y explicación de la realidad” al “penetrar en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución” (Bautista, 2011, p. 164). Esta forma de observación se caracteriza por su flexibilidad estratégica, lo que permite ahondar en el conocimiento del problema en referencia a la vida cotidiana de las personas y ajustar progresivamente las preguntas del estudio a partir de lo que se observa en el campo (Bautista, 2011). En el contexto de la Institución Educativa Maiporé, sede A, esta flexibilidad resulta fundamental para comprender cómo se manifiestan las violencias y los conflictos en distintas situaciones (aula, recreos, pasillos), cómo se configuran las relaciones de poder entre estudiantes y docentes, y qué prácticas de convivencia emergen de manera espontánea o implícita en la cultura escolar.

Además, Bautista señala que la observación participante es particularmente útil tanto para profundizar en una problemática como para elaborar un diagnóstico inicial que permita identificar diversas temáticas de estudio a partir de la vida cotidiana del grupo (Bautista, 2011). Esto coincide plenamente con el propósito de esta investigación, que busca, en una primera fase, diagnosticar las formas de violencia y las prácticas de gestión del conflicto, y en una fase posterior, acompañar el diseño y pilotaje de una estrategia de mediación escolar. Desde esta perspectiva, la observación participante funciona como una “observación activa” y “sistematizada” de grupos reales en su cotidianidad, apoyada en registros cualitativos rigurosos, lo que fortalece la validez y la confiabilidad de los hallazgos (Bautista, 2011). En un enfoque socio-crítico y de Investigación-Acción en el aula, esto permite que el docente-investigador y los estudiantes construyan una comprensión compartida de la convivencia y del conflicto basada en la experiencia vivida, y no solo en discursos abstractos, aportando insumos sólidos y contextualizados para la formulación de recomendaciones sobre la mediación escolar.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

6.5 Instrumentos

Para la recolección de información se emplearán tres instrumentos articulados al enfoque cualitativo, al paradigma socio-crítico y al diseño de Investigación-Acción en el aula: guía de observación, entrevista semiestructurada y formulario en línea. La guía de observación permitirá realizar observación participante sistemática de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Maiporé (sede A, jornada de la tarde) en aulas, registrando situaciones de conflicto, formas de interacción, respuestas de estudiantes, y el clima emocional, en coherencia con la idea de observación “activa” y “cotidiana” que propone Bautista para profundizar y diagnosticar problemáticas en contexto (Bautista, 2011). La bitácora de observación complementará este registro estructurado mediante descripciones breves de escenas significativas, la explicitación de la posición y sentimientos del observador, interpretaciones vinculadas a categorías teóricas de convivencia, conflicto y poder, y la formulación de preguntas y conclusiones claves sobre cada episodio observado, favoreciendo una reflexión continua sobre la convivencia en el aula. La entrevista semiestructurada se aplicará a la coordinadora de convivencia y a la psicorientadora, organizada en bloques orientados a explorar su comprensión de las violencias y los conflictos, las rutas y protocolos institucionales, las tensiones entre lo normativo y lo práctico, y sus valoraciones sobre la viabilidad de una estrategia de mediación escolar, aportando la mirada institucional necesaria para el análisis socio-crítico de la convivencia (Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020). Finalmente, el formulario en línea se utilizará como instrumento diagnóstico breve para recoger de manera anónima y ágil las percepciones de los estudiantes de educación media sobre la frecuencia de los conflictos, el clima escolar y la confianza en los mecanismos de resolución existentes; sus resultados se analizarán de forma descriptiva y servirán para complementar y contrastar la información obtenida mediante la observación y las entrevistas, fortaleciendo la triangulación característica de la investigación cualitativa.

6.6 Fases del proceso investigativo

El proceso seguirá el ciclo propio de la Investigación-Acción en el aula, estructurado en cinco fases, en las que se integran los tres instrumentos:

1. Fase de diagnóstico



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En esta fase se busca comprender cómo se manifiestan y se gestionan las violencias y los conflictos cotidianos, así como las percepciones sobre la convivencia y el clima escolar. Para ello, se aplicará la guía de observación acompañada de la bitácora de campo, registrando de manera sistemática situaciones de conflicto, formas de interacción y clima emocional en aulas, pasillos y otros espacios escolares (Bautista, 2011). De manera complementaria, se aplicará el formulario en línea a estudiantes de educación media, con cinco preguntas orientadas a explorar la frecuencia percibida de los conflictos, la sensación de seguridad y la confianza en los mecanismos institucionales de resolución. Asimismo, se realizará una primera entrevista semiestructurada a la coordinadora de convivencia y a la psicorientadora para identificar su lectura de la problemática, las rutas y protocolos existentes, y las principales tensiones entre lo normativo y lo práctico (Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020).

2. Fase de planificación de la estrategia de mediación

Con base en la información recogida en el diagnóstico, se procederá a analizar y organizar los datos provenientes de la observación, las entrevistas y el formulario, identificando patrones, necesidades y potencialidades. A partir de este análisis se desarrollarán espacios de devolución y diálogo con actores clave (docente-investigador, coordinadora de convivencia, psicorientadora y un grupo de estudiantes) para socializar hallazgos preliminares y construir de manera participativa una propuesta inicial de estrategia de mediación escolar. En esta fase se definirán objetivos, criterios para la elección de estudiantes mediadores, un protocolo básico de mediación y actividades formativas coherentes con la cultura de paz y los derechos humanos.

3. Fase de acción (implementación piloto)

En la fase de acción se realizará la implementación piloto de la estrategia de mediación escolar en un periodo delimitado (por ejemplo, uno o dos meses). Se conformará y formará un grupo de estudiantes mediadores, quienes participarán en espacios de mediación entre pares y actividades de reflexión sobre convivencia. Durante esta fase se seguirá utilizando la guía de observación y la bitácora para registrar cómo se desarrollan las mediaciones, qué tipos de conflictos llegan, cómo participan los mediadores y cuáles son las reacciones de los demás estudiantes y docentes, lo que permitirá documentar cambios o resistencias en las prácticas de convivencia (Bautista, 2011).

4. Fase de observación y análisis



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En esta fase se sistematizará la experiencia del piloto mediante el análisis de los registros de observación y bitácora, contrastándolos con la información obtenida en el diagnóstico inicial. Opcionalmente, se podrá aplicar de nuevo el formulario en línea o realizar una breve consulta a los estudiantes para identificar cambios en sus percepciones sobre el clima escolar y los mecanismos de resolución de conflictos. Además, se llevará a cabo una segunda entrevista semiestructurada con la coordinadora de convivencia y la psicorientadora para recoger su valoración del proceso, los logros identificados, las dificultades encontradas y las condiciones institucionales necesarias para sostener la estrategia de mediación en el tiempo (Rodríguez & Peña, 2020).

5. Fase de reflexión y reajuste

Finalmente, se desarrollará una fase de reflexión y reajuste, en la que se realizará la triangulación de la información procedente de la observación, las entrevistas y el formulario, en coherencia con la lógica de la investigación cualitativa y de la observación participante como “observación sistematizada de grupos reales en su vida cotidiana” (Bautista, 2011). Se organizarán espacios de devolución con estudiantes mediadores, docentes y el equipo de convivencia para discutir los resultados, identificar aprendizajes y formular propuestas de mejora. A partir de este proceso se elaborarán recomendaciones concretas para el diseño ajustado de la estrategia de mediación escolar y su articulación con el sistema institucional de convivencia, de manera que la investigación no solo describa la realidad, sino que aporte a la transformación de las prácticas de convivencia y del clima escolar en la sede A.

CAPÍTULO II

LO QUE EL AULA DICE EN VOZ BAJA: VOCES, TENSIONES Y PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA

Este segundo capítulo recoge, sistematiza y somete a lectura crítica los hallazgos derivados del trabajo de campo desarrollado en la Institución Educativa Maiporé (sede A, jornada de la tarde), con estudiantes de educación media (grados décimo y undécimo), docentes de aula, coordinación de convivencia y orientación escolar. El propósito no es solamente describir lo que ocurre en las aulas, sino escuchar aquello que el aula dice en voz baja: las tensiones silenciosas, las resistencias



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

sutiles, las contradicciones entre el discurso normativo y la práctica cotidiana, así como los gestos de cuidado y mediación natural que emergen cuando las condiciones lo permiten. El análisis se construye a partir de cuatro instrumentos complementarios: diecinueve registros de guía de observación de aula, dieciocho registros de bitácora de campo con reflexividad del observador, ciento ocho formularios anónimos de estudiantes de educación media, y dos entrevistas semiestructuradas (a la coordinadora de convivencia y a la orientadora escolar de la jornada de la tarde). La triangulación de estas fuentes permite leer la convivencia escolar como un fenómeno multidimensional que no puede reducirse ni al conteo de incidentes ni al cumplimiento formal de la Ley 1620 de 2013.

El capítulo se organiza en tres grandes apartados, que responden a los dos primeros objetivos específicos de la investigación. El primero caracteriza las formas de violencia y los conflictos cotidianos observados; el segundo describe las prácticas actuales de gestión de la convivencia en la institución; el tercero cruza las voces y los datos en una síntesis interpretativa que sirve de puente hacia las recomendaciones del Capítulo III.

2. Cómo llegamos hasta aquí: el trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló mediante 24 visitas programadas a la Sede A de la Institución Educativa Maiporé, de las cuales 18 se llevaron a cabo con los grados décimo y undécimo en jornada de la tarde. La presencia de la investigadora generó curiosidad, aunque también se evidenciaron tensiones entre la labor docente y la resistencia estudiantil frente a la autoridad y el desinterés académico.

Con el tiempo, la observación permitió registrar dinámicas auténticas del aula, como la resistencia al uso de dispositivos móviles y las tensiones de un sistema donde el aprendizaje suele depender de la calificación. Estrategias como el “locker para celulares” mostraron efectos en la convivencia, mientras los estudiantes transitaban hacia el reconocimiento de sus derechos en medio de sus conflictos.

El proceso implicó desafíos emocionales y logísticos, marcados por la apatía de algunos jóvenes y una crisis de sentido frente a la norma escolar. Además, dificultades como ausencias docentes, paros y cambios de horario limitaron el desarrollo inicial. Estas situaciones se enfrentaron



mediante la flexibilización del cronograma y la priorización de asignaturas como Ética y Valores, lo que garantizó la continuidad en la recolección de información.

En las encuestas, los estudiantes mostraron disposición, aunque con temor inicial sobre el uso de sus respuestas. El refuerzo del anonimato permitió generar confianza y propiciar una participación más honesta.

Finalmente, el apoyo de la coordinadora y la orientadora escolar fue clave para facilitar el proceso y enriquecer el diagnóstico. La articulación entre los actores educativos permitió superar las limitaciones del contexto y construir una visión compartida de la convivencia escolar.

2.1. Formas de violencia y conflictos cotidianos: el mapa silencioso del aula

Los registros de campo permiten afirmar, como primera tesis del capítulo, que las formas de violencia predominantes en la jornada de la tarde de la IE Maiporé no son las agresiones físicas directas, sino una constelación de manifestaciones sutiles, cotidianas y frecuentemente normalizadas que corresponden, en la tipología clásica de Galtung (2016), a violencia cultural y violencia estructural más que a violencia directa. Comprender esta distinción es central, porque las estrategias tradicionales de gestión escolar, centradas en sancionar el acto visible, quedan ciegas frente a las formas de violencia que operan debajo del umbral disciplinario.

2.1.1. La violencia que no golpea pero daña: formas relacionales y simbólicas

La manifestación más recurrente documentada en los registros es la que puede denominarse violencia simbólica, en términos de Bourdieu (1999), entendida como el ejercicio de poder y exclusión que se realiza mediante gestos, palabras, silencios y jerarquías naturalizadas que lesionan la dignidad sin dejar huellas visibles. En la guía de observación (registro 14), durante una socialización en grado 11-02, un estudiante expone sobre dilemas éticos mientras tres compañeros sostienen una conversación ruidosa sobre un partido de fútbol, ignorando deliberadamente al expositor. La observadora registra que “la indiferencia actúa como barrera frente a la autoridad docente y la temática de valores ciudadanos”. El ruido, en esta escena, opera como una herramienta

de exclusión: decide quién es escuchado y quién no, fracturando el pacto básico de alteridad que sostiene toda convivencia democrática.

Esta forma de violencia relacional se repite en el registro 13 de la guía, cuando en el grado 10-02 la docente debe interrumpir una clase sobre sentido de la vida diciendo: “Si no respetan la palabra del compañero, no podemos avanzar con el tema”. La paradoja, enseñar el valor de la vida mientras se vulnera sistemáticamente el derecho del otro a ser escuchado, ilustra con precisión lo que Han (2016), recuperado por investigaciones recientes, denomina violencias líquidas contemporáneas: aquellas que no requieren confrontación frontal porque operan mediante la invisibilización y la sobrecarga del ruido.

La violencia simbólica también se expresa en la dimensión de género. La guía de observación (registro 17) documenta una escena durante un taller sobre Derechos Humanos en el grado 10-02: estudiantes varones se desvinculan del trabajo y lanzan objetos, mientras las estudiantes mujeres asumen la totalidad del trabajo creativo. La ironía es elocuente: se dibuja el derecho a la igualdad mientras se reproduce, en la misma mesa, una división sexual del trabajo escolar que investigaciones como la de Veloso y Flores (2024) identifican como violencia simbólica normalizada en los espacios educativos.

2.1.2. La resistencia pasiva como forma dominante de conflicto

Una segunda forma de conflicto cotidiano, menos visible pero estructural, es la que los registros denominan resistencia pasiva o disrupción pasiva. Esta se manifiesta en el uso no autorizado del celular, la participación instrumental mediada por la nota, la ironía frente a la autoridad y el desinterés sistemático ante tareas sin calificación asociada.

La escena más reveladora aparece en el registro 11 de la guía: la docente plantea una pregunta abierta sobre la libertad en el grado 10-01. Nadie responde hasta que anuncia que la participación será calificada; diez estudiantes levantan la mano de inmediato y uno pregunta: “¿Profe, si participo me sube a 4.0 el taller pasado?”. La bitácora interpreta esta situación en términos



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

freirianos: “mientras el tema curricular es la libertad, la práctica real muestra una dependencia total del control docente a través de la evaluación”. Lo que Freire (2005) denominó *educación bancaria*, aquella donde el estudiante no es sujeto activo sino depósito pasivo de contenidos, encuentra aquí una expresión contemporánea: la libertad se mercantiliza por una décima de nota, y el pensamiento crítico queda subordinado a la lógica de la recompensa.

El uso del celular constituye otro escenario frecuente de este tipo de conflicto. La guía (registro 2) y la bitácora (registro 1) coinciden en describir una sesión de trabajo colaborativo en Ética y Valores (grado 11-01), donde tres estudiantes usan sus dispositivos pese al acuerdo del “locker para celulares”. Cuando la docente decomisa los equipos, los estudiantes obedecen “con una actitud de molestia evidente y gestos de descontento”. La bitácora formula una lectura crítica aguda: “el conflicto no es el celular en sí, sino la falta de sentido que los estudiantes le dan al acuerdo. La convivencia aún se basa en una estructura de obediencia externa y no en una convicción interna”. Esta observación se alinea con la distinción galtunguiana entre paz negativa (ausencia de conflicto por control externo) y paz positiva (armonía sustentada en valores interiorizados y justicia relacional).

Otra escena recurrente es la del rechazo explícito al trabajo sin nota: en el registro 19 de la guía, en grado 10-01, un estudiante grita “¿Profe, eso es nota? Si no es para nota, no es obligación hacerla”. En el registro 9 de la guía, cinco estudiantes de 10-02 ven videos en un celular durante un taller sobre valores ciudadanos, y cuando la docente se acerca, uno responde con ironía: “Profe, es que estamos buscando inspiración, ahorita empezamos”. La bitácora (registro 8) describe esta estrategia como “gestionar la autoridad mediante el humor y la postergación”: los estudiantes han aprendido a eludir la confrontación sin vaciar de contenido la interacción pedagógica, produciendo una forma de conflicto que difícilmente puede ser sancionada pero que corroe el vínculo educativo.

2.1.3 Violencia directa: episodios aislados con carga relacional acumulada

Aunque menos frecuentes, los episodios de violencia directa emergen como síntomas de tensiones acumuladas. La escena más significativa aparece en el registro 10 de la guía y en el registro 9 de la bitácora: durante una lectura reflexiva en grado 11-02, un estudiante grita “*¡Ya me tiene harto, siempre es lo mismo, devuélvame mis cosas!*”, detonado porque un compañero le escondió la cartuchera. La frase “*siempre es lo mismo*” es el indicador clave: no se trata de un incidente aislado



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

sino de una *dinámica de hostigamiento sutil y recurrente* que la institución no ha logrado gestionar preventivamente. La orientadora escolar, en la entrevista, reconoce esta realidad al señalar que *“la que más me reportan es el uso agresivo del lenguaje verbal. Ellos son muy agresivos verbalmente (...) en los insultos usualmente sacan a relucir a la mamá, y entonces eso es lo que más suele suceder”*.

También el registro 3 de la guía y el 2 de la bitácora documentan una escena en la que estudiantes arrojan proyectiles de papel durante la explicación docente e ignoran sus gestos de desaprobación, abandonando el aula con el suelo cubierto de basura y el mobiliario desordenado. La observadora señala que *“estas conductas están altamente normalizadas en su cotidianidad escolar”*, lo que da cuenta de una convivencia donde la falta de corresponsabilidad con el espacio compartido se ha convertido en *habitus* (Bourdieu, 1999).

2.1.4 La contracara luminosa: autorregulación, empatía y mediación natural

Un hallazgo crítico, que matiza y complejiza el diagnóstico, es la existencia de escenas de convivencia positiva y mediación espontánea entre pares que no pueden ser ignoradas sin producir un retrato unilateral de la realidad escolar. La guía (registro 4) y la bitácora (registro 3) documentan una escena reveladora: en grado 10-01, la docente imparte instrucciones con voz baja por un malestar de salud, y un estudiante pide silencio espontáneamente diciendo *“Compañeros, hagamos silencio, que la profesora no puede hablar fuerte hoy”*. El grupo entero responde con un murmullo controlado durante toda la clase y mueve el mobiliario con cuidado. La bitácora interpreta: *“los estudiantes actúan como sujetos históricos capaces de transformar su entorno a través de la cooperación”*, y plantea la pregunta de investigación decisiva: *“¿cómo formalizar a estos mediadores naturales sin romper la espontaneidad y legitimidad que tienen frente al grupo?”*.

Escenas similares aparecen en los registros 5, 6 y 7 de la guía: estudiantes del grado 11-01 manteniendo un simulacro Saber 11 con silencio autoorganizado durante 33 participantes, estudiantes del 10-01 guardando voluntariamente sus celulares, grupos que limpian el aula al finalizar sin ser requeridos. Estos hallazgos son metodológicamente importantes: indican que la institución no parte de cero en materia de cultura de paz, sino que dispone de capacidades ya existentes que una estrategia de mediación debe reconocer, fortalecer y formalizar.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

2.1.5 Lo que dicen los estudiantes: percepciones desde ciento ocho voces

La encuesta aplicada a 108 estudiantes de educación media confirma y matiza lo observado. El 61,1% reconoce que los conflictos entre estudiantes ocurren “algunas veces”, mientras que el 30,6% dice que “casi nunca” y apenas un 3,7% afirma que “muchas veces”. Esta distribución sugiere que los conflictos no son percibidos como epidemia, pero tampoco como excepción: son parte del paisaje cotidiano.

El dato más revelador emerge en la pregunta sobre el clima del curso: el 58,3% lo percibe como “regular, ni bueno ni malo”, frente al 29,6% que lo describe como “tranquilo” y apenas el 8,3% como “muy tranquilo y agradable”. Solo un 3,7% lo califica como tenso o muy tenso. Esta mayoría en la casilla intermedia no es neutralidad: es la manifestación estadística de lo que Galtung llamaría paz negativa, una convivencia sin explosión, pero también sin cohesión, sostenida por la inercia más que por el vínculo.

La pregunta abierta final confirma cualitativamente esta lectura. Las respuestas agrupan tres grandes demandas estudiantiles: (a) comunicación y diálogo (“que se trabaje más el diálogo, y se den charlas de cómo manejar problemas”, “mejorar la comunicación entre nosotros”); (b) respeto y manejo emocional (“debería haber una materia de educación emocional”, “practicar más la empatía”, “cursos de manejo de emociones”); y (c) atención institucional (“que estén más pendientes de los estudiantes”, “que la coordinadora sí haga el esfuerzo de solucionar los conflictos”). Llama la atención la proporción de respuestas que reclaman más vigilancia, más cámaras, más disciplina, más sanción: esto muestra que parte del estudiantado también ha interiorizado la lógica del control externo como única alternativa imaginable a la convivencia conflictiva.

Tabla 1. Caracterización de formas de violencia y conflicto en la IE Maiporé

Tipo de manifestación	Expresiones observadas	Frecuencia estimada	Fuente
Violencia simbólica y relacional	Ruido como exclusión, ignorar al compañero, sarcasmo, deslegitimación, segregación por género	Alta y persistente	Guía reg. 13, 14, 17; Bitácora reg. 12, 13, 16
Resistencia pasiva	Celular no autorizado, participación solo por nota, ironía, desinterés sistemático	Alta y transversal	Guía reg. 2, 9, 11, 12, 19; Bitácora reg. 1, 8, 10



Violencia verbal directa	Apodos, lenguaje agresivo, insultos que “sacan a relucir a la mamá”	Media, reportada por orientación	Entrevista orientadora; Guía reg. 10
Violencia física	Empujones, proyectiles de papel, tomar objetos ajenos	Baja, en episodios puntuales	Guía reg. 3, 10; Bitácora reg. 2
Convivencia positiva / mediación natural	Autorregulación grupal, empatía hacia el docente, liderazgo positivo de pares	Presente en grupos consolidados	Guía reg. 4, 5, 6, 7; Bitácora reg. 3, 4, 6

2.2. Prácticas de gestión de la convivencia: entre la norma y la cotidianidad

El segundo objetivo específico indaga sobre las prácticas actuales de gestión del conflicto en la institución. El análisis combina los datos de las intervenciones docentes registradas en la guía, las reflexiones de la bitácora, las dos entrevistas a coordinación y orientación, y las percepciones estudiantiles sobre la confianza en los adultos.

2.2.1. La ruta formal: del aula al conducto regular

Según la entrevista a la coordinadora, la institución opera bajo una ruta gradual que corresponde a la lógica formal de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 del mismo año: “existen unos conductos regulares que en la tarde procuramos manejarlos y es que los primeros en hacer el proceso de intervención son los docentes (...) si esta reviste algún tipo de gravedad, se acude a coordinación (...) y si hay necesidad, pues se remite a orientación escolar”. La orientadora confirma esta cadena y tipifica la mayoría de situaciones como “tipo uno (...) conflictos manejados inadecuadamente entre los chicos, pero realmente tienen solución con los docentes”, afirmando que no se han reportado situaciones tipo tres en los últimos dos años.

Este diagnóstico institucional dialoga con la literatura sobre implementación de la Ley 1620 en Colombia: la norma ha producido una estructura formal (comité escolar de convivencia, manual, ruta de atención) que cumple en lo procedimental, pero cuya eficacia simbólica es limitada cuando los actores la perciben como trámite burocrático más que como pedagogía cotidiana. En la IE Maiporé, la ruta existe y funciona para los casos que escalan, pero los registros de observación muestran que la mayor parte del conflicto cotidiano, la violencia simbólica, la resistencia pasiva, la exclusión por ruido, nunca llega a activar esa ruta porque opera debajo del umbral disciplinario.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

2.2.2. Las intervenciones en aula: predominio normativo-punitivo

Los diecinueve registros de la guía de observación permiten clasificar las intervenciones docentes frente a situaciones de conflicto o disrupción. En una lectura agregada, predomina el enfoque normativo (recordar reglas, apelar al manual de convivencia) y, en menor medida, el enfoque punitivo (regañó, decomiso, amenaza de sanción, nota como mecanismo de control). El enfoque dialogado aparece en algunas escenas de docentes específicos, como la negociación del plazo de entrega en el registro 6, o la mediación inmediata tras el conflicto de la cartuchera en el registro 10, pero el enfoque restaurativo propiamente dicho, que busca reparación del vínculo y comprensión mutua, es prácticamente inexistente en los registros.

La bitácora reflexiva realiza una lectura crítica pertinente sobre este patrón. En el registro 1 señala: “la intervención docente en esta escena se situó principalmente en un enfoque punitivo/sancionatorio (decomiso y advertencia de reporte a coordinación). El proyecto plantea la necesidad de transitar de este control externo a una gestión restaurativa, pues el conflicto observado representa una oportunidad para el aprendizaje social”. En el registro 8, sobre la escena del cierre normativo por uso del buso sobre el uniforme, la bitácora concluye: “el manejo del conflicto es normativo. La docente no utiliza la situación como un momento pedagógico para dialogar sobre el sentido de la norma, sino que apela al Manual de Convivencia como una herramienta de poder coercitivo”.

Esta predominancia no debe leerse como falla individual de los docentes sino como síntoma estructural. La orientadora lo formula con precisión en la entrevista: “nosotros trabajamos solo en atención y seguimiento, o sea, esperamos que ocurra para actuar y nos quedamos cortos en lo otro. (...) la mediación no es solamente intervenir cuando ya hay el problema; eso es intervención/atención. Eso no es mediación. (...) mediación es prevenir y atender la situación antes de que ocurra”. La distinción conceptual es decisiva: lo que la institución denomina mediación es en realidad atención reactiva, y esta confusión semántica tiene consecuencias prácticas, porque legitima un modelo que nunca construye las condiciones de la paz positiva.

2.2.3. Tensiones, limitaciones y potencialidades

La triangulación de fuentes permite identificar cuatro tensiones estructurales que condicionan la gestión actual de la convivencia:



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

- Primera tensión: control externo vs. autorregulación. Los registros muestran que cuando el control docente se activa, los estudiantes obedecen pero con molestia, y cuando se relaja, emergen conductas disruptivas. La convivencia está sostenida por vigilancia más que por convicción. Sin embargo, los mismos grupos muestran capacidades de autorregulación cuando encuentran sentido genuino (empatía hacia la docente enferma, simulacro Saber 11). Esto sugiere que la autonomía ética existe pero no es activada por la pedagogía dominante.
- Segunda tensión: atención vs. prevención. Coordinación y orientación reconocen que el tiempo institucional se consume en atender casos y hacer seguimientos, dejando marginal el trabajo de promoción y prevención. La orientadora lo resume: “si queremos trabajar en convivencia, pues entonces toca dedicarle tiempo a la convivencia y eso implicaría quitar tiempo de otro lado”. La tensión es, en el fondo, una disputa por el uso del tiempo pedagógico.
- Tercera tensión: razón vs. emoción en la formación en derechos humanos. La orientadora ofrece la formulación más lúcida del problema: “ellos los reconocen y saben los derechos y entienden y lo racional (...) pero a ellos se les dificulta conectar en el actuar. (...) hay cosas del corazón que la razón no entiende”. La educación en derechos humanos se ha concentrado en lo declarativo, y ha descuidado la pedagogía socioemocional que permite traducir el conocimiento en práctica. Investigaciones recientes sobre Comunicación No Violenta y convivencia escolar confirman que la dimensión afectiva es el eslabón ausente en muchos programas escolares de derechos humanos.
- Cuarta tensión: ratio orientación/estudiantes. La orientadora señala una limitación estructural decisiva: “la orientadora es una para 1.800 estudiantes y eso no va a pasar”. Ningún modelo de mediación puede descansar sobre una sola profesional; esto refuerza la urgencia de formar una red distribuida de mediadores entre pares y docentes, condición que la coordinadora también identifica como central.

2.2.4. Lo que dicen los estudiantes sobre los adultos: una confianza frágil

La encuesta permite triangular estas lecturas institucionales con la percepción estudiantil. Ante la afirmación “Si tengo un problema o conflicto con un compañero, confío en que docentes, coordinación u orientación me ayudarán de manera justa”, las respuestas se distribuyen así: 18,5%



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

muy de acuerdo, 44,4% de acuerdo, 27,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5,6% en desacuerdo y 3,7% muy en desacuerdo. Si se suman las categorías de acuerdo, el 62,9% expresa confianza, pero el 27,8% en la casilla intermedia y el 9,3% que manifiesta desconfianza constituyen un dato crítico: más de un tercio del estudiantado no cuenta plenamente con los adultos como aliados en la gestión de sus conflictos.

Esta fragilidad se confirma en las respuestas abiertas: “muchas veces se han presentado quejas y casi nunca hacen nada más aparte de regaños”, “que la coordinadora sí haga el esfuerzo de solucionar los conflictos que hay en la institución”, “estar más pendientes de los estudiantes, ayudar a los que tienen dudas y solucionar rápido los problemas”. Estos testimonios revelan que, para una parte del estudiantado, la ruta institucional es percibida como procedimental pero ineficaz, en lo que se experimenta como eficacia simbólica limitada de la Ley 1620.

De manera paralela, la percepción de seguridad y respeto entre pares muestra un panorama moderado: 5,6% muy de acuerdo, 55,6% de acuerdo, 36,1% ni de acuerdo ni en desacuerdo, y apenas 2,8% en desacuerdo o muy en desacuerdo. La mayoría se siente razonablemente segura, pero un 36,1% en posición ambivalente confirma que el clima no es hostil pero tampoco es un entorno de confianza plena.

Tabla 2. Resultados agregados de la encuesta estudiantil (N=108)

Ítem	Categoría mayoritaria	Porcentaje	Lectura
Frecuencia de conflictos	Algunas veces	61,1%	Conflictos recurrentes sin ser epidemia
Clima del curso	Regular, ni bueno ni malo	58,3%	Paz negativa dominante
Seguridad y respeto entre pares	De acuerdo	55,6%	Seguridad moderada, no plena
Confianza en adultos	De acuerdo	44,4%	Confianza frágil: 37% duda o desconfía



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

2.3. Síntesis interpretativa: las voces cruzadas del Maiporé

El cruce de los cuatro instrumentos permite formular tres hallazgos interpretativos mayores que articulan lo que el aula dice en voz baja.

- Primer hallazgo: la convivencia escolar de la IE Maiporé opera bajo una lógica dominante de paz negativa. No hay violencia generalizada ni episodios graves recurrentes, pero tampoco hay una cultura de paz positiva en el sentido galtunguiano. La ausencia de conflicto visible no es equivalente a la presencia de vínculos consolidados, justicia relacional y reconocimiento mutuo. El dato del 58,3% de estudiantes que percibe el clima como “regular” es la expresión cuantitativa de esta diagnosis: una convivencia tibia, sostenida por inercia y control externo más que por sentido compartido.
- Segundo hallazgo: existe una brecha estructural entre el discurso normativo y la práctica cotidiana. La institución cumple formalmente con la Ley 1620 (manual, ruta, comité, reportes), pero los registros muestran que las formas de violencia más frecuentes (simbólica, relacional, pasiva) operan debajo del radar disciplinario y no son gestionadas por el modelo vigente. La misma brecha aparece en el contraste entre lo que los estudiantes dicen saber sobre derechos humanos y lo que hacen en el aula: “lo saben en su cabeza, pero se les dificulta conectar en el actuar”, como sintetiza la orientadora. Esta brecha entre saber y actuar no es un déficit individual; es el síntoma de una pedagogía que ha privilegiado lo declarativo sobre lo vivencial, lo conceptual sobre lo emocional, el control sobre el diálogo.
- Tercer hallazgo: hay potencialidades reales sobre las cuales construir una estrategia de mediación. Las escenas de autorregulación espontánea, empatía hacia la docente, liderazgo positivo de pares y negociación dialógica demuestran que los estudiantes poseen capacidades de mediación natural. La coordinadora insiste en que “formación y compromiso” son las dos condiciones mínimas; la orientadora propone “jornadas de colegio de puertas abiertas”, “direcciones de curso con libertad” y “sensibilización muchísimo más” de los estudiantes; los propios estudiantes reclaman “educación emocional”, “charlas para manejar problemas”, “actividades de integración” y “momentos de convivencia”. Existe, pues, una convergencia notable entre las tres voces (coordinación, orientación, estudiantes) sobre qué tipo de estrategia es necesaria: una que combine formación, tiempo pedagógico, enfoque socioemocional y mediación entre pares.



Estos hallazgos configuran la base empírica y teórica sobre la cual el Capítulo II formulará recomendaciones para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos. La tesis que articula el puente entre ambos capítulos puede formularse así: la IE Maiporé no necesita más control, necesita más mediación; no necesita más sanción, necesita más pedagogía del conflicto; no necesita más discurso sobre derechos, necesita más práctica cotidiana de los derechos.

CAPÍTULO III:

TENDER PUENTES: HACIA UNA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN ESCOLAR CON ENFOQUE DE CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS EN LA IE MAIPORÉ

Este capítulo responde al tercer objetivo específico de la investigación, orientado a formular recomendaciones para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos en la Institución Educativa Maiporé. A partir del análisis de los hallazgos presentados en el capítulo anterior, se propone una estructura de acción contextualizada en la realidad institucional observada, reconociendo tanto las tensiones que atraviesan la convivencia cotidiana como las posibilidades pedagógicas existentes para su transformación. Más que presentar un modelo cerrado, este capítulo plantea orientaciones viables para una estrategia situada, articulada con el marco normativo colombiano y fundamentada en enfoques restaurativos, participativos y preventivos, en consonancia con la finalidad de la Ley 1620 de fortalecer la convivencia escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos (Congreso de la República de Colombia, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2014).

3.1. De los hallazgos a la acción: síntesis interpretativa

Los hallazgos del capítulo anterior evidenciaron que en la IE Maiporé la convivencia escolar se encuentra atravesada por conflictos cotidianos, expresiones de violencia verbal, relacional y simbólica, y respuestas institucionales que tienden a concentrarse en el control y la sanción más que en la comprensión pedagógica del conflicto. Esta situación muestra una tensión entre el horizonte formativo declarado por la institución y las prácticas reales de gestión de la convivencia, tensión que también ha sido identificada en estudios sobre convivencia escolar en Colombia, donde la normatividad existe pero su implementación pedagógica suele ser débil o fragmentaria (Bocanegra Acosta y Herrera Díaz, 2017; Rodríguez Burgos, 2019).



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Al mismo tiempo, los hallazgos permiten reconocer potencialidades relevantes. La presencia de estudiantes con disposición al diálogo, la existencia de figuras institucionales interesadas en mejorar la convivencia y el reconocimiento de que muchas situaciones conflictivas escalan por falta de mediación oportuna sugieren que la institución cuenta con condiciones iniciales para construir una estrategia de mediación entre pares. Al respecto, Caycedo Guio y Cocunubo Cocunubo (2016) documentaron que la mediación escolar no solo contribuye a resolver conflictos concretos, sino que también mejora el clima escolar, fortalece habilidades de comunicación y favorece una cultura de paz basada en el respeto, la participación y la cooperación. En la misma línea, Suárez Téllez y Urrego Leal (2014) señalan que la mediación es un instrumento que promueve la resolución alternativa de conflictos escolares cuando cuenta con respaldo institucional sostenido.

En ese sentido, el paso de los hallazgos a la acción exige comprender que el problema no radica únicamente en la existencia de conflictos, sino en la ausencia de dispositivos pedagógicos e institucionales estables para tramitarlos de forma dialogada, restaurativa y formativa. La estrategia propuesta, por tanto, no debe pensarse como un mecanismo accesorio o paralelo, sino como una apuesta institucional que ayude a reorganizar las formas de relación entre estudiantes y a fortalecer la coherencia entre convivencia, derechos humanos y cultura de paz (Torres Morales y Acosta García, 2021; Ministerio de Educación Nacional, 2014).

3.2. Principios que orientan la estrategia

La estrategia de mediación escolar propuesta debe estar orientada por un conjunto de principios rectores que den sentido a su diseño e implementación. El primero es el principio de cultura de paz, entendido no como la simple ausencia de agresiones, sino como la construcción cotidiana de relaciones basadas en el respeto, el diálogo, la cooperación y la tramitación no violenta de las diferencias. Desde esta perspectiva, Suárez Téllez y Urrego Leal (2014) proponen que la mediación escolar se concibe como una herramienta que permite educar desde el conflicto y no solo intervenir cuando este ya se ha desbordado.

El segundo principio es el de derechos humanos, que implica reconocer la dignidad de cada estudiante, garantizar su participación en los asuntos que afectan la vida escolar y prevenir toda forma de discriminación o exclusión. El Congreso de la República de Colombia (2013) establece



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

en la Ley 1620 que el sistema de convivencia escolar debe promover la formación para el ejercicio de los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía democrática, pluralista e intercultural.

El tercer principio corresponde al enfoque restaurativo. Frente a lógicas exclusivamente punitivas, la estrategia debe orientarse a la reparación de vínculos, la comprensión del daño causado, la escucha de las partes y la construcción de acuerdos que permitan restablecer la confianza. Zehr (2010) señala que la justicia restaurativa aplicada al contexto escolar enfatiza la reparación, la participación voluntaria, el respeto mutuo y la corresponsabilidad de la comunidad educativa en la transformación del conflicto. En Colombia, el Ministerio de Justicia y del Derecho (s.f.) ha desarrollado guías metodológicas para la implementación de este enfoque en el ámbito escolar, reconociendo su pertinencia para prevenir y atender situaciones de violencia entre pares.

El cuarto principio es la participación estudiantil. Los estudiantes no deben ser concebidos solo como receptores de normas o destinatarios de intervenciones adultas, sino como sujetos activos de la convivencia y potenciales mediadores de paz. Martínez Mendoza (2022) muestra que las experiencias de mediación escolar que reconocen a los jóvenes como protagonistas del proceso logran un impacto significativo sobre el clima institucional, en tanto fortalecen la autonomía, la empatía y la escucha activa entre quienes participan en la formación.

Finalmente, la estrategia debe regirse por el principio de articulación institucional, de modo que no funcione como una iniciativa aislada. Su diseño debe guardar coherencia con el manual de convivencia, el comité escolar de convivencia, la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1965 y el Proyecto Educativo Institucional. El Ministerio de Educación Nacional (2014) advierte que solo cuando la mediación se incorpora al sistema institucional de convivencia puede sostenerse en el tiempo y adquirir legitimidad dentro de la vida escolar.

3.3. Recomendaciones para el diseño de la estrategia

3.3.1. Formación y sensibilización de la comunidad educativa

La primera recomendación consiste en desarrollar un proceso de formación y sensibilización dirigido a docentes, directivos, orientación escolar y estudiantes, orientado a resignificar el conflicto como oportunidad pedagógica y no como simple ruptura del orden. Este proceso debe incluir contenidos sobre mediación escolar, cultura de paz, derechos humanos, escucha activa,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

comunicación asertiva, manejo emocional y enfoque restaurativo. El Ministerio de Educación Nacional (2014) subraya, en la Guía No. 49, que el fortalecimiento de la convivencia requiere procesos pedagógicos sostenidos, participativos y conectados con los intereses y realidades de la comunidad educativa.

En el caso de docentes y directivos, la formación debe enfatizar el tránsito desde respuestas centradas exclusivamente en la sanción hacia prácticas de acompañamiento, diálogo y reparación. Esto no implica eliminar la norma, sino enriquecerla con herramientas pedagógicas que permitan intervenir antes de que el conflicto escale. Hopkins (2002) evidencia que los enfoques restaurativos y de mediación tienen mejores resultados cuando los adultos de la institución los conocen, los respaldan y actúan de forma coherente con sus principios.

3.3.2. Selección y formación de estudiantes mediadores

La segunda recomendación es establecer un proceso participativo de selección y formación de estudiantes mediadores de educación media. La selección no debe basarse únicamente en el rendimiento académico, sino en un perfil actitudinal que incluya disposición al diálogo, capacidad de escucha, respeto por la diferencia, responsabilidad, confidencialidad y reconocimiento positivo entre sus pares. El Ministerio de Justicia y del Derecho (s.f.) señala que el mediador escolar debe ser un líder voluntario y comprometido con la convivencia, guiado por principios de respeto, empatía, discreción y concertación.

La formación de estos estudiantes debe abordar contenidos básicos como escucha activa, empatía, manejo de emociones, técnicas de mediación, formulación de acuerdos, cultura de paz y derechos humanos. Peñafiel Martínez (2020) concluye que la formación en habilidades comunicativas y emocionales mejora significativamente la intervención de los mediadores y contribuye a una percepción más positiva y segura del clima escolar entre los pares.

Además, conviene que el proceso de selección esté acompañado por espacios de postulación, consulta y validación con la comunidad educativa, de manera que los estudiantes mediadores gocen de legitimidad entre sus compañeros. Suárez Téllez y Urrego Leal (2014) señalan que la mediación entre iguales funciona mejor cuando quienes median son reconocidos por sus pares como interlocutores confiables y no como extensiones del control adulto.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

3.3.3. Condiciones institucionales necesarias

La tercera recomendación se refiere a las condiciones mínimas que la institución debe garantizar para sostener la estrategia. Entre ellas se encuentran: tiempos definidos para la formación y el desarrollo de las mediaciones, espacios físicos que brinden privacidad y confianza, respaldo explícito del equipo directivo, acompañamiento del área de orientación escolar y articulación permanente con el comité escolar de convivencia. Sin estas condiciones, advierte el Ministerio de Educación Nacional (2014), la estrategia corre el riesgo de convertirse en una iniciativa voluntarista, frágil y dependiente de esfuerzos individuales que no trascienden en la cultura institucional.

También es necesario diseñar mecanismos de seguimiento y evaluación periódica. La estrategia debe contar con registros básicos de implementación, criterios para valorar su funcionamiento y espacios de retroalimentación con docentes, estudiantes mediadores y directivos. Rodríguez Burgos (2019) advierte que uno de los principales problemas de las políticas de convivencia en Colombia es la dificultad para hacer seguimiento sistemático a su implementación real en las instituciones educativas, lo que genera una brecha persistente entre la norma y la práctica.

3.3.4. Articulación con el marco normativo

La cuarta recomendación consiste en alinear explícitamente la estrategia con el marco normativo vigente. El Congreso de la República de Colombia (2013) creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar mediante la Ley 1620, con el propósito de promover y fortalecer la formación ciudadana, los derechos humanos y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Por su parte, el Decreto 1965 de 2013 reglamentó las herramientas para la atención integral de situaciones que afectan la convivencia y orientó la construcción de manuales de convivencia y rutas institucionales. Bocanegra Acosta y Herrera Díaz (2017) señalan que esta normativa constituye una respuesta del Estado a los requerimientos que demandaba el sector educativo para atender la creciente violencia escolar y proteger los derechos de niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas.

En consecuencia, la estrategia de mediación escolar debe incorporarse al manual de convivencia como un dispositivo pedagógico de prevención, manejo y transformación de conflictos, y no como una actividad extracurricular aislada. Asimismo, debe articularse con las funciones del comité escolar de convivencia, las rutas de atención y los procesos de promoción definidos

institucionalmente. Esta integración, tal como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (2014), fortalecería su legitimidad y permitiría que la mediación sea reconocida como parte integral del sistema de convivencia escolar.

3.4. Ruta de implementación sugerida

A partir de los hallazgos y de las condiciones identificadas, se propone una ruta de implementación en cuatro fases. Esta ruta no debe entenderse como una secuencia rígida sino como una orientación flexible que puede ajustarse a los ritmos y posibilidades de la institución. Su valor radica en ofrecer un proceso progresivo que comienza con la apropiación colectiva del problema y avanza hacia la institucionalización de una práctica pedagógica de convivencia (Ministerio de Educación Nacional, 2014; Suárez Téllez y Urrego Leal, 2014).

Tabla 3. Fases de la ruta de implementación sugerida para la propuesta pedagógica

Fase	Nombre	Contenido central
1	Sensibilización y diagnóstico compartido	Socialización de hallazgos con la comunidad educativa; reconocimiento colectivo de la problemática; apertura de espacios de reflexión sobre conflicto, violencia y convivencia.
2	Formación de mediadores y docentes	Desarrollo de talleres sobre mediación, escucha activa, cultura de paz, enfoque restaurativo y derechos humanos para estudiantes seleccionados, docentes y orientación escolar.
3	Implementación piloto	Puesta en marcha de la mediación entre pares en situaciones reales de conflicto susceptibles de tratamiento dialogado, con acompañamiento institucional de orientación y directivos.
4	Evaluación y ajuste	Valoración participativa del proceso, análisis de dificultades, identificación de logros y ajustes necesarios para consolidar la estrategia institucionalmente.

3.5. Reflexión crítica: alcances y limitaciones de la propuesta

La estrategia propuesta puede contribuir de manera importante a transformar la forma en que se tramitan los conflictos cotidianos en la IE Maiporé, especialmente si logra fortalecer habilidades de diálogo, escucha, empatía y corresponsabilidad entre estudiantes y adultos. Torres Morales y Acosta García (2021) señalan que la educación para la paz, cuando se integra genuinamente en los procesos de convivencia escolar, genera condiciones para la formación de ciudadanos más conscientes de sus derechos y más capaces de resolver sus diferencias de manera no violenta.

Sin embargo, sus alcances no deben sobredimensionarse. La mediación escolar no resolverá por sí sola las condiciones estructurales que inciden en la violencia escolar, ni eliminará de inmediato prácticas arraigadas de autoritarismo, exclusión o indiferencia. Su efectividad dependerá de factores que exceden la voluntad de los estudiantes mediadores: apoyo directivo, continuidad institucional, formación docente, recursos disponibles y coherencia entre discurso y práctica. Rodríguez Burgos (2019) advierte que muchas políticas de convivencia en Colombia fracasan no por falta de normatividad, sino por debilidad en su apropiación pedagógica e institucional.

Existe también el riesgo de que la estrategia quede reducida a una formalidad si se implementa solo para cumplir con exigencias normativas o si se limita a capacitar unos pocos estudiantes sin transformar la cultura relacional de la institución. Por ello, la mediación escolar debe asumirse como un proceso de construcción gradual, crítico y situado, cuyo verdadero sentido no es administrar conflictos de manera más eficiente, sino contribuir a la creación de formas más justas, dialógicas y humanas de convivencia escolar (Caycedo Guio y Cocunubo Cocunubo, 2016; Zehr, 2010).

REFERENCIAS

Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública* , 10 (4), 517–528. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000400002>

ACOSTA SÁNCHEZ, R. A., & ARBOLEDA LÓPEZ, A. P. (2019). La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana. *La educación*, 40(21).

Acosta-Mejía, L. G., Gómez-Flórez, M. del C., & Rivas, E. (2023). Formación ciudadana y cultura de paz desde la educación. *ResearchGate*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/362442390> Formacion ciudadana y cultura d e paz desde la educacion

Acosta-Mejía, L. G., Gómez-Flórez, M. del C., & Rivas, E. (2023). Formación ciudadana y cultura de paz desde la educación. *ResearchGate*. Recuperado de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

<https://www.researchgate.net/publication/362442390> Formación ciudadana y cultura de paz desde la educación

Alcaldía de Bucaramanga. (2024, 3 de mayo). *Qué nota sacó Bucaramanga con las cifras de bullying?* Alcaldía de Bucaramanga. <https://www.bucaramanga.gov.co/noticias/que-nota-saco-bucaramanga-con-las-cifras-de-bullying/>

Alvarado Carmona. (2017). Aspectos legales al utilizar las principales redes sociales en Colombia. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 211-220 <https://www.redalyc.org/journal/5177/517752177019/html/>

Apple, M. (2008). Ideología y currículo. Ediciones Akal.

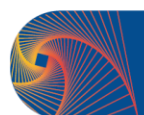
Ardila, E. K. (2024, 6 de marzo). *Matoneo: 14 de cada 100 estudiantes han sido víctimas en Bucaramanga.* Vanguardia. <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/2024/03/06/matoneo-14-de-cada-100-estudiantes-han-sido-victimas-en-bucaramanga/>

AYALA, I.P., GALINDO, A., HERNÁNDEZ, J.D., & PEÑUELA, M. (2016). “Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela” (Tesis Maestría), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19499>

Barros Arrieta, D., y García Vélez, R. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11 (1), 21–32. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.02>

Bautista, M. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Manual Moderno.

Biel, I. y Casanova, A. (2022). El Derecho Humano a la Educación, la Educación en Derechos Humanos y la Mediación Escolar. Universidad Cooperativa de Colombia Campus Nariño.



Biel, I., y Casanova, P. (2022). Mediación escolar, derechos humanos y cultura de paz. *Revista de Educación y Derecho*, 25, 1–22.

Bocanegra Acosta, H., y Herrera Díaz, F. (2017). Las políticas educativas y la formación de ciudadanos. *Revista Republicana*, (23), 139–162.

Bocanegra Acosta, H., & Herrera Castillo, C. (2017). La Ley 1620 de 2013 y la política pública de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 185-214.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1994). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Caballero-León, L. M. (2020). Comprensión de la Violencia Escolar en Colombia. *Pensamiento y Acción*, (29), 105–120. <https://doi.org/10.19053/01201190.n29.2020.12101>

CABEZUDO, A. (2013). ““Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo”, *Educação*. Vol. 36, N°1, 44-49, Pontificia Universidad católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Cadena SER. (2025, mayo 28). Más de 43.000 alumnos de 184 centros educativos han participado en la última edición del programa 'Educando en Justicia'. Recuperado de <https://cadenaser.com/murcia/2025/05/28/mas-de-43000-alumnos-de-184-centros-educativos-han-participado-en-la-ultima-edicion-del-programa-educando-en-justicia-radio-murcia/>

Cadavid Ramos, Á. M. (2023). Aporte crítico desde la justicia restaurativa a la convivencia escolar en Colombia: más allá de la disciplina [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana Cali. <https://vitela.javerianacali.edu.co/items/ba62b27a-bc06-45bc-9779-d42c586e591c>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Cano, C. L., & Ruiz de la Quintana, J. (2023). *Mediación escolar para fortalecer una cultura de paz en la solución de conflictos*. *Journal of Latin American Studies and Culture*, 4(6), 65–82.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/117655019/918-libre.pdf>

Caro, F. E., & Kárpava, A. (2020). La calidad educativa, un análisis desde la violencia en Colombia. *Revista espacios*, 41(18), 1-11.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

CARRILLO, R. (2016). “Resolución de conflictos: Hacia una cultura de paz en niños de primaria”, *Ra Ximhai*. Vol. 12, N°3, 195-205, Universidad Autónoma Indígena de México

Castro Genes, L., & Muñoz Gómez, L. P. (2023). *Mediación y resolución de conflictos como pilares en el fomento de la cultura paz desde las tendencias investigativas*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4575-4590.

Catzoli - Robles, L., (2016). *Concepción De Paz Y Convivencia En El Contexto Escolar*. *Ra Ximhai*, 12(3), 433-444. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811030>

Caycedo Guio, R. M., y Cocunubo Cocunubo, N. G. (2016). La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. *Revista de Investigaciones*, 6(1), 72–83. <https://doi.org/10.22383/ri.v6i1.81>

Celis, J., & Rodríguez, M. (2019). *Situación actual del bullying en Bucaramanga: Una perspectiva que va más allá de una simple estadística, datos 2014–2018* (Boletín 3).
Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L., y Piraquive-Peña, CJ (2008).
Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L., y Piraquive-Peña, C. J. (2013). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517–528.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Cerdas-Agüero, Evelyn. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. Retrieved June 2025, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200009&lng=en&tlng=es.

Chávez, L., Díaz, C., & Paredes, D. (2021). *School violence in Latin America and the Caribbean: Building an evidence base for stronger schools*. UNICEF/UNESCO. <https://doi.org/10.18356/25206796-2021-02>

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, AM (Eds.). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.

CLADE. (2014). Consulta regional sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos en América Latina y el Caribe. Red Latinoamericana por la Educación. <https://redclade.org>

Congreso de Colombia. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial No. 41.473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *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*. Diario Oficial 48.733.

Congreso de Colombia. (2013). *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*



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.674. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. Ministerio de Educación Nacional.

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz*. Diario Oficial.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

CRUZ, N., & RODNEY, Y. (2017). ““La formación de una cultura de paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior”, Revista Científico-Metodológica VARONA, Vol. 64, 1-10, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Díaz-Aguado, MJ (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson-Prentice Hall.

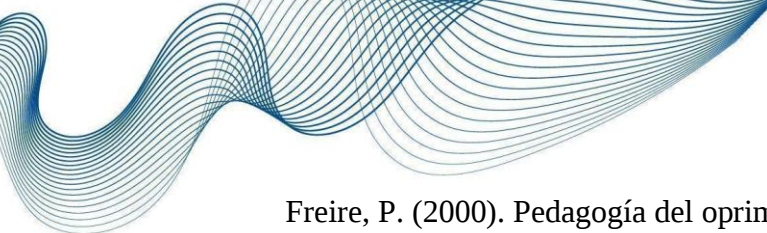
Dinarte Diaz, L., Egana-delSol, P., & Martínez, A. (2024). *When emotion regulation matters: Evidence from a socio-emotional learning program to prevent school-based violence in Central America* [Working paper]. Banco Mundial/BID.

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Fernández, E., & Tabares, A. de J. (2024). La educación en derechos humanos en la escuela: Una revisión sistemática al contexto latinoamericano. *Ánfora*, 31(56), 137–171. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n56.2023.1007>

Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1–18.

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



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Fregoso-Borrego, Daniel, Vera-Noriega, José Ángel, Duarte-Tánori, Karen Guadalupe, & Peña-Ramos, Martha Olivia. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42-58. Epub January 20, 2022. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>

Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., & Li, J. (2021). *Violence against children in Latin America and the Caribbean 2015–2021: A systematic review and meta-analysis*. UNICEF Office of Research–Innocenti. <https://www.unicef.org/lac/media/34481/file/Violence-against-children-full-report.pdf>

Gallego, L. E., Giraldo, R., & Posada, J. (2024). *Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): un escenario esperanzador para la paz*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 144–168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77379983007>

Galtung, J. (1969). Violencia, paz e investigación para la paz. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147–168.

Galván Tello, M. D., (2018). *Los Derechos Humanos Como Eje Transversal De La Educación Para La Paz*. Eirene estudios de paz y conflictos, (1), 11-26. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=675971333003>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

García Cano, L., y Niño Murcia, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura, Educación y Sociedad*, 35(1), 98. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.06>

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

GÓMEZ, A.P. (2013). “Teoría de la Educación para la Paz en América Latina”, *ACADEMICUS - Revista de Ciencias de la Educación*. Vol. 1, N° 3, 6-19, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma “Benito Juárez”, Oaxaca, México.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Han, B.-C. (2016). *Topología de la violencia*. Herder.

Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2013). *Peace education* (3rd ed.). Jefferson, NC: McFarland.

Hernández Arteaga, I. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (28), 149–172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>

Hernández Bolaños, F. J. (2024). *Análisis de la implementación del programa de mediación escolar para consolidar la paz y la reconciliación en las instituciones educativas públicas del distrito de Cali desde un enfoque intercultural* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64235>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Hopkins, B. (2002). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Hopkins, B. (2002). Restorative justice in schools. *Support for Learning*, 17(3), 144–149.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.00254>

Institución Educativa Maiporé. (2024). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bucaramanga, Colombia.

Iungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Lugar Editorial. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Iungman_Unidad_3.pdf

Jácome Villamizar, T. M. (2025). *Relación entre el acoso escolar y síntomas depresivos en un grupo de estudiantes de octavo grado de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga* [Trabajo de grado, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio UAN. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/2612>

Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Popular.

Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Popular.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia*. Popular.

Jares, X. R. (2002). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia*. Popular.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2024). *Colombia en PISA 2022: Resultados en convivencia escolar*. Pontificia Universidad Javeriana.

Laboratorio de Economía de la Educación. (2024). *El acoso escolar en los colegios colombianos: Resultados de PISA 2022* (Informe No. 94). Universidad Javeriana/LEE.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ladino, J. L. O. (2025). Educación para la resistencia comunitaria: mediación escolar y humanización en contextos de violencia en Medellín (Colombia). In *Realidades conectadas: medios, cultura y sociedad en la era digital* (pp. 179-194). McGraw Hill España.

Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Catarata.

Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz.

Lozano Martín, A., Gutiérrez Extremera, P., & Martínez Martín, R. (s.f.). *La mediación educativa como Cultura de paz*. Revista de Cultura de Paz.

McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Paidós.

Martínez Mendoza, C. I. (2022). *La mediación como estrategia de convivencia escolar*. Assensus, 7(12), 113-129.

Martínez Mendoza, C. I. (2022). La mediación como estrategia de convivencia escolar. *Assensus: Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, 7(12), 1–18. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2945>

Martínez, R. (2022). *Caracterización de las representaciones de violencia simbólica en estudiantes de secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.

Martínez Mendoza, C. I. (2022). La mediación como estrategia de convivencia escolar. *Assensus: Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, 7(12), 1–18. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2945>

Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.

Marín, J.D. (2013). *La investigación en educación y pedagogía*. Editorial USTA.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia. (s.f.). *Implementación de la mediación escolar: material de apoyo para los operadores.*
<https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/caja-herramientas-mrc/Documents/assets/3-2-4-material-de-apoyo-para-los-operadores.pdf>

Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia. (s.f.). *Guía metodológica para la resolución alterna de conflictos con enfoque de justicia restaurativa en el ámbito escolar y comunitario.* ICBF.
https://www.icbf.gov.co/system/files/guia_metodologia_ambito_escolar_comunitario_enfoque_justicia_restaurativa.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.* MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía, sí es posible.* Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. Diario Oficial N° 48.910.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965 de 2013, 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.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía No. 49: Ley 1620 de 2013.* MEN. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.* Diario Oficial.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Cartilla 6: Aprender a convivir con justicia, en democracia y en paz. Resolución dialogada y pacífica de conflictos*. Recuperado de <https://convivenciapara ciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/06/Cartilla-6-Aprender-a-convivir-con-justicia-en-democracia-y-en-paz.pdf>

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Miranda Medina, C. F., Rodríguez Burgos, K. E., & Morcote González, O. S. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13-30.

Morcote González, O., & Guerrero Arroyave, C. (2020). Convivencia escolar en Colombia: una visión jurisprudencial, jurídica y doctrinal. *Justicia*, 25 (38), 95-112. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4422>

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass.

Muñoz Muñoz, C. F., Matallana, P. N., & Lozano Rodríguez, F. (2022). Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 270-283. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38845>

Observatorio de Derechos Humanos y Paz, Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo–Uniciencia. <https://www.uniciencia.edu.co/apps/observatorioddhhypaz/images/boletines/2019/Boletin-No3-Situacion-actual-del-bullying-en-Bucaramanga.pdf>



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Observatorio de Derechos Humanos y Paz–Uniciencia. (2019). *Boletín No. 3 Situación actual del bullying en Bucaramanga: Una perspectiva que va más allá de una simple estadística, datos 2014–2018*. Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo–Uniciencia.

Observatorio de Derechos Humanos y Paz-Uniciencia. (2019). *Sistematización de casos de violencia escolar en instituciones oficiales de Bucaramanga 2014–2018*. Uniciencia.

Ocampo López, J., (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57-72.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

OCDE. (2023). *Resultados PISA 2022 (Volumen II): Aprender durante y a partir de la disrupción*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

Ochoa Cervantes, A., & Diez-Martínez, E. (2013). El reconocimiento de los conflictos en el aula: Un paso hacia la cultura de paz en la escuela. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Ortega Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.

Pacheco Salazar, B. (2015). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 13(2), 6–19. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>

Peñafiel Martínez, M. (2020). Formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales para mejorar su intervención y prevenir el acoso escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18(1), 1–15.
<http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/312>

Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Paidós.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Portilla Castellanos, R. E. (2025). *Mediación y resolución de conflictos en el ámbito escolar del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento – jornada de la mañana* [Tesis doctoral, Universidad Francisco de Paula Santander]. Repositorio UFPS. <https://repositorio.ufps.edu.co/entities/publication/897ded7c-db9c-41b6-bd6a-dc0ca64010be>

Quesada Rey, M. G. (2021). *La mediación escolar como herramienta pedagógica para promover ambientes pacíficos en la Institución Educativa Aurelio Martínez Mutis sede A de la ciudad de Bucaramanga*. (Tesis). Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 265–290.

República de Colombia. (2013). Ley 1620. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

RESTREPO, A. (2016). ““La transversalidad, la formación ciudadana y el desempeño académico, su efecto en la Institución Educativa Rural Yarumito” (Tesis Maestría), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4112/1/RestrepoAntonio_2016_TransversalidadFormacionCiudadana.pdf

Rodríguez Burgos, K. E. (2019). La efectividad de la política pública de convivencia escolar implementada en Colombia. *Justicia*, 24(36), 1–20.

Rodríguez-Burgos, K., Morcote, O., & Martínez, A. (2019). Percepción de la efectividad de la política pública de convivencia escolar en Boyacá, Colombia. *Revista Espacios*, 40(6), 13-35.

Rojo Guillamón, M. I., & Ferrando Prieto, M. (2022). *Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: estudio de caso*. AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar, (11), 57-66.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Rubiano Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., y Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.630>

Ruiz, J. (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia 10 años de jurisprudencia constitucional. *Temas Socio-jurídicos*, 36(71), 49-82 doi:<https://doi.org/10.29375/01208578.2639>

Sanabria Rodríguez, M. (2021). Educación en derechos humanos y convivencia escolar. *Revista Paideia*.

Sanabria, F. (2021). Reconocimiento del otro y educación en derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 32(1), 45–62.

Sánchez Herrera, NE (2017). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia. *Revista Republicana* , (23), 179–201.

Sánchez Herrera, N. E. (2017). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, (23).

Sánchez Lozano, J. M. (s.f.). *Hacia una cultura de paz a través de la mediación entre pares, una estrategia para la solución pacífica del conflicto*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

Secretaría de Educación Municipal de Bucaramanga. (2022). *Informe de gestión y convivencia escolar 2022* . Alcaldía de Bucaramanga.

Saballeth Miranda, M. J. (2020). *Aplicación de la Ley de convivencia escolar 1620 de 2013 en Colombia. Periodo 2016–2019* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34916>

Secretaría de Educación de Bucaramanga. (2022). *Informe de convivencia escolar 2022* [Informe técnico]. Alcaldía de Bucaramanga.

Secretaría de Educación de Bucaramanga. (2023). *Reporte de casos de violencia y matoneo escolar 2023* [Informe técnico]. Alcaldía de Bucaramanga.

Secretaría de Educación Municipal de Bucaramanga. (2019). *Base de datos de casos de violencia escolar 2014–2018* [Base de datos institucional].

Soriano Marín, J. A. (2021). Medición del clima escolar en instituciones educativas públicas de Cali, Colombia. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 15(1), 45–63.

Suárez Téllez, L., y Urrego Leal, C. (2014). La mediación escolar: un instrumento que promueve la resolución alternativa de conflictos escolares. *Justicia Juris*, 10(1), 40–51.
<http://ojs.uac.edu.co/index.php/justicia-juris/article/view/3233>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. sage.

Torres Morales, J. C., y Acosta García, R. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 1–14.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/18217>

UNESCO. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz* (Resolución A/RES/53/243). Naciones Unidas.

UNESCO. (2019). *Detrás de las cifras: Poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Publicaciones de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

UNESCO. (2020). *What you need to know about school violence and bullying*. UNESCO.
<https://www.unesco.org>

UNESCO. (2022). *School violence and bullying: No place for fear* [Campaña]. UNESCO.
<https://www.unesco.org>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

UNESCO. (2023). *International Day against violence and bullying at school, including cyberbullying: No place for fear* [Nota temática]. UNESCO. <https://www.unesco.org>

UNESCO. (2023). *Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación*. Publicaciones de la UNESCO.

UNICEF. (2011). *Child-friendly education for peacebuilding* [Policy and programming guidance]. UNICEF.

Unicef. (2019). *Un mundo libre de violencia para la infancia*. Unicef. <https://www.unicef.org/es/informes/un-mundo-libre-de-violencia-para-la-infancia>

Vásquez, M. (2025). Pedagogías para la paz: aproximaciones teóricas e investigativas en el contexto colombiano. *Revista Discimus*, 1(1), 1–18. <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/132>

Vega, Armando, Báez, Yurany, Morales, & Humberto. (2020). Cyberbullying and its relationship with student academic performance. *Revista Venezolana de Gerencia*, 54 – 6 <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vega-Mendoza, L. A. (2017). Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. *Sophia*, 13(1), 34–46.

Vega Rosario, C. (2023). Efectos de la mediación escolar en Colombia. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Derecho, Derecho, Ibagué. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48481> (pag 73)

Viana Orta, M. y Lopes Francés, I. (2015) Aportación de la Mediación Escolar a la Igualdad y a la Inclusión Social. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Universidad de Valencia España, Páginas 14-26, volumen 8.

Viana, M. I., y López, R. (2015). *La mediación escolar: proceso y práctica*. Narcea.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

VILLAMIL, M. (2013). “Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso”, *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. Vol. 3, N° 2, 25-40. Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia.

Veloso, C., & Flores, P. (2024). La violencia simbólica disfrazada de comentarios y chistes sexistas en el aula. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*.

Zacarés, A. (2021). *Cultura de paz y mediación escolar. Guía para educadores*. FINEO. ISBN 978-607-98214-3-2.

Zambrano Leal, A., & Marín Orozco, J. (2025). Fundamentos de la Ley 1620 y el deber ser de docentes y directivos en la convivencia escolar. *Dialéctica*.

Zambrano Sócola, J. M., Rojas Avilés, B. E., y Águila Narváez, M. R. (2025). Análisis del clima escolar y su relación con la convivencia estudiantil. *Revista DISCE*, 2(2).

<https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.32>

Zehr, H. (2006). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

Zehr, H. (2010). *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books.

APÉNDICES

Apéndice A. Guía de observación

1. Datos contextuales

Fecha	
Lugar	
Grupo / Grado	
Nombre del Observador(a)	
Lugar de observación	Aula de clase
Salón	
Número de estudiantes	

1. Situación de aula

- Tipo de situación (marca lo principal):
- ☐ Explicación del docente
- ☐ Trabajo individual
- ☐ Trabajo en grupo
- ☐ Puesta en común / socialización
- ☐ Llamado de atención / manejo de disciplina
- ☐ Otro: _____

Descripción muy breve de lo que está ocurriendo (incluye, si es posible, alguna frase textual breve de estudiantes o docente):

2. Interacciones entre estudiantes (marca lo que observes)

Cooperativas / positivas

- ☐ Ayuda académica entre compañeros
- ☐ Trabajo colaborativo organizado
- ☐ Comentarios o gestos de apoyo / respeto
- Otro: _____

Neutras

- ☐ Conversación cotidiana relacionada con la clase
- ☐ Interacciones sin conflicto evidente

Conflictivas – centrado en aula

Verbales:

- ☐ Burlas o apodosos ofensivos
- ☐ Comentarios descalificadores
- ☐ Tono agresivo o retador

Físicas (sólo si aparecen en aula):

- ☐ Empujones leves
- ☐ Tirar objetos hacia otros

Relacionales/psicológicas:

- ☐ Ignorar deliberadamente a un compañero
- ☐ No dejar participar a alguien (interrumpir, callar)
- ☐ Risa o gestos de burla cuando alguien interviene

Descripción puntual de la interacción conflictiva (usar códigos: Est.1, Est.2, etc.) incorpora frases o gestos clave):



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

3. Manejo del conflicto por el docente

¿El docente intervino ante la situación?

☐ Sí ☐ No ☐ No aplica (no hubo conflicto)

Si intervino, la intervención fue principalmente:

☐ Punitiva (regañó, amenaza de sanción)

☐ Normativa (recordar reglas, manual de convivencia)

☐ Dialogada (escucha a las partes, pregunta, busca acuerdos)

☐ Restaurativa (promueve reparación, comprensión mutua)

☐ Otra: _____

Reacción de los estudiantes ante la intervención:

☐ Aceptan y se regulan

☐ Discuten / cuestionan

☐ Obedecen pero con molestia

☐ Indiferencia

Breve descripción (1–2 frases sobre cómo se dio la intervención y cómo la vivió el grupo):

4. Clima de aula en este momento y apreciación del observador:

Atmósfera general:

☐ Muy tranquila

☐ Más bien tranquila

☐ Tensa

☐ Muy tensa

Participación:

☐ Participan muchos estudiantes

☐ Participan pocos

☐ Participan casi siempre los mismos

Actitud predominante del grupo:

- [] Interés por la clase
[] Cansancio / desgano
[] Desorden / dispersión

¿Cómo me sentí al observar esta escena? (1–2 frases):

Notas para el análisis y reflexión (solo 2–3 líneas)

- a) ¿Qué dice esta escena sobre la convivencia y el manejo del conflicto en este curso (relacionar, cuando sea posible, con categorías trabajadas: convivencia, conflicto, poder, inclusión/exclusión, cultura de paz, DD. HH.)?

- b) ¿Qué nueva pregunta o duda me deja esta escena (sobre la convivencia o el manejo del conflicto)?

- c) En una frase, ¿qué considera lo más importante que muestra esta escena?

Apéndice B. Bitácora de campo - Registro reflexivo

Datos básicos

Fecha	
Lugar	
Grupo / Grado	
Nombre del Observador(a)	
Lugar de observación	Aula de clase



Salón	
Número de estudiantes	SANTOTOMAS —SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

1. Descripción de la escena (máx. 10 líneas)

¿Qué pasó? ¿En qué momento de la clase? ¿Quiénes participaron (códigos: Est.1, Est.2, Doc.)?

2. Sentido de lo observado

a) ¿Qué me dice esta escena sobre la convivencia en este grupo? (relacionar con las categorías y autores trabajados)?

b) ¿Qué me muestra sobre el manejo del conflicto (docente, pares, grupo)?

c) ¿Qué pistas da sobre relaciones de poder o dinámicas de inclusión/exclusión?

3. Mi posición como observador

¿Cómo me sentí y cómo creo que mi presencia influyó (sí influyó) en lo ocurrido?

4. Pistas para la investigación

a) ¿Qué debo observar con más atención la próxima vez?

b) ¿Qué nueva pregunta o duda me deja esta escena?

5. ¿Qué consideramos lo más importante que muestra esta escena sobre la convivencia y el manejo del conflicto en este grupo?

Apéndice C. Entrevista semiestructurada

Dirigida a: Coordinadora de convivencia / Psicorientadora

Duración estimada: 15–20 minutos

1. Presentación al entrevistado

Agradezco su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. El propósito es conocer, de manera breve, su perspectiva sobre la convivencia y los conflictos en la institución, y recoger algunos insumos para pensar una posible estrategia de mediación escolar que fortalezca la cultura de paz y los derechos humanos. La conversación es confidencial y la información se utilizará solo con fines académicos y para aportar a la mejora de la convivencia. Con su autorización, grabaremos en audio la entrevista para asegurar un registro fiel de sus aportes. ¿Está de acuerdo con que grabemos esta conversación? ¿Tiene alguna pregunta antes de comenzar?



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Guión de la entrevista

1. ¿Cómo describiría, en pocas palabras, la convivencia y el clima escolar en la jornada de la tarde en educación media?
2. ¿Cuáles son los conflictos o violencias más frecuentes entre los estudiantes? ¿De qué manera afecta el ambiente de aula y el aprendizaje?
3. Cuando ocurre un conflicto entre estudiantes, ¿qué suele hacerse en la práctica? ¿Qué papel tienen docentes, coordinación y psicorientación en ese proceso?
4. Pensando en esta institución, ¿cómo se imagina una estrategia de mediación escolar viable? ¿Qué condiciones mínimas (tiempos, apoyo directivo, formación, espacios) se necesitarían para sostenerla?
5. Desde su experiencia, si pudiera dar una recomendación clave para mejorar la convivencia y otra para una futura estrategia de mediación escolar con enfoque de derechos humanos y cultura de paz, ¿cuáles serían?

Apéndice D. Formulario en línea para estudiantes

Diagnóstico Breve de Convivencia y Clima Escolar

Instrucciones para la aplicación

Este formulario se aplicará de forma anónima mediante una plataforma en línea (Google Forms). Los estudiantes lo responderán en sala de informática o con dispositivos móviles, preferiblemente con acompañamiento de un docente.

Tiempo estimado: 5-10 minutos

Anonimato: No se solicitan nombres ni datos de identificación personal.

Introducción para los estudiantes

Hola, queremos conocer tu opinión sobre la convivencia y el ambiente en nuestra institución. Tus respuestas son anónimas (nadie sabrá quién eres) y muy valiosas para ayudarnos a mejorar. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Responde con sinceridad. ¡Gracias!



Formulario



Ítem 1: Frecuencia de conflictos

En mi jornada se presentan conflictos o peleas entre estudiantes...

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muchas veces
- ☐ Casi siempre

Ítem 2: Clima del salón

En general, siento que el ambiente en mi curso es...

- ☐ Muy tranquilo y agradable
- ☐ Tranquilo
- ☐ Regular (ni bueno ni malo)
- ☐ Tenso
- ☐ Muy tenso y desagradable

Ítem 3: Seguridad y respeto

En esta institución me siento seguro/a y respetado/a por mis compañeros.

- ☐ Muy de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Muy en desacuerdo

Ítem 4: Confianza en adultos



Si tengo un problema o conflicto con un compañero, confío en que docentes, coordinación u orientación me ayudarán de manera justa.

- ☐ Muy de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Muy en desacuerdo

Ítem 5: Pregunta abierta

¿Qué crees que debería cambiar o mejorarse para que haya menos conflictos y más buen trato entre los estudiantes?

Sección Final

¡Gracias por tus respuestas! Tu opinión es importante para nosotros.

Apéndice E. Consentimiento Informado para Coordinadora de Convivencia y Psicorientadora

Institución Educativa Maiporé

Sede A, Jornada de la Tarde

Consentimiento Informado para Coordinadora de Convivencia y Psicorientadora

Investigación: Violencias, Conflictos y Mediación Escolar

1. Identificación del estudio

Título del proyecto: La mediación escolar como estrategia pedagógica para fortalecer la cultura de paz en la Institución Educativa Maiporé Sede A de Bucaramanga.

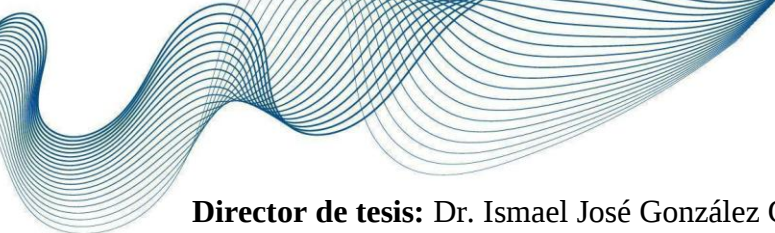
Programa: Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Institución: Universidad Santo Tomás

Investigador principal: Gladys Yomara Barajas Riaño, James Enrique Bravo Muñoz, José Del Carmen Rodríguez Díaz

Correo de contacto: gladys.rianobar@usantotomas.edu.co

Teléfono: 3108853193



Director de tesis: Dr. Ismael José González Guzmán



2. Propósito de la investigación

Este estudio busca analizar cómo se manifiestan y se gestionan las violencias y los conflictos cotidianos entre estudiantes de educación media en la Institución Educativa Maiporé (sede A, jornada de la tarde), con el fin de formular recomendaciones para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos.

3. Descripción de las actividades

Si usted acepta participar, se le solicitará:

- Participar en una entrevista semiestructurada de aproximadamente 15–20 minutos sobre convivencia, conflictos y gestión institucional.
- Autorizar (o no) la grabación de audio de la entrevista.
- Participar, si lo desea, en algún espacio breve de devolución de resultados.

4. Riesgos y beneficios

Riesgos:

Los riesgos para su participación son mínimos. Sin embargo, es posible que algunos temas abordados (como experiencias de conflicto o violencia escolar) le generen incomodidad emocional. En ese caso, puede pedir un descanso, cambiar de tema o interrumpir la entrevista sin consecuencias.

Beneficios:

- Contribuir a una mejor comprensión de la convivencia escolar en la institución.
- Participar activamente en el diseño de recomendaciones para mejorar la convivencia y la cultura de paz.
- Acceso a los resultados finales de la investigación y posibles capacitaciones sobre mediación escolar.
- Beneficio social: los hallazgos podrán usarse para transformar las prácticas de convivencia en la institución.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

5. Confidencialidad

- Su identidad será protegida mediante seudónimos o códigos (por ejemplo, “Coordinadora 1”).
- No se incluirán nombres propios en el informe final ni en presentaciones.
- Grabaciones, transcripciones y notas se almacenarán de forma segura y solo serán accesibles al equipo investigador y a la dirección de tesis.
- Tras finalizar el estudio (máximo 2 años), las grabaciones serán eliminadas, conservando únicamente transcripciones codificadas.
- La información tendrá uso exclusivamente académico y pedagógico, nunca para evaluación de desempeño ni sanciones.

6. Voluntariedad

Su participación es totalmente voluntaria:

- No está obligado(a) a participar.
- Puede retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión.
- Su decisión de participar o no participar no afectará su situación laboral ni su relación con la institución.

7. Autorización de grabación de audio

¿Autoriza que se grabe en audio la entrevista?

- ☐ Sí, autorizo grabación de audio.
- ☐ No autorizo grabación de audio (se tomarán notas detalladas en su lugar).

8. Autorización de uso de información

Autorizo el uso de información de esta investigación de la siguiente manera:

- ☐ Sí, autorizo el uso de citas anónimas de mis respuestas en el informe final.
- ☐ No autorizo el uso de citas.

9. Derechos y preguntas

Si tiene preguntas sobre esta investigación o sobre sus derechos como participante, puede comunicarse con:



Investigadora principal: Gladys Yomara Barajas Riaño

Correo: gladys.rianobar@usantotomas.edu.co

Teléfono: 3108853193

Firma y consentimiento

Confirmando que he comprendido la información anterior, he tenido la oportunidad de hacer preguntas, y acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Nombre completo del participante: _____

Cargo en la institución: _____

Documento de identidad (cédula): _____

Correo electrónico:

Teléfono de contacto:

Firma: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Retención de copia

Una copia de este consentimiento informado le será entregada al participante para su registro personal.

Apéndice F. Consentimiento Informado para Padres/Acudientes

Institución Educativa Maiporé
Sede A, Jornada de la Tarde
Consentimiento Informado para Padres/Acudientes
Investigación: Violencias, Conflictos y Mediación Escolar

Carta de presentación

Estimada familia,

Le escribimos para solicitarle autorización para que su hijo/a participe en un proyecto de investigación académica sobre convivencia escolar y mediación de conflictos. Esta investigación forma parte de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás y busca mejorar la convivencia y la cultura de paz en nuestra institución.

Por favor, lea esta información cuidadosamente y siéntase libre de hacer preguntas antes de tomar una decisión.

1. Información sobre la investigación

¿Quién lidera este proyecto?



Gladys Yomara Barajas Riaño, estudiante de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás, bajo la dirección del Dr. Ismael José González-Guzmán.

UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

¿Cuál es el objetivo?

Analizar cómo se manifiestan y se gestionan las violencias y los conflictos cotidianos entre estudiantes de educación media en la Institución Educativa Maiporé (sede A, jornada de la tarde), con el fin de formular recomendaciones para el diseño de una estrategia de mediación escolar con enfoque de cultura de paz y derechos humanos que contribuya a transformar las prácticas de convivencia y el clima escolar.

2. ¿En qué consistirá la participación de su hijo/a?

- Ser observado/a en actividades normales de clase de forma natural, sin interrumpir la rutina escolar.
- Responder un cuestionario breve en línea (toma aproximadamente 5-10 minutos) sobre su percepción de la convivencia y el clima escolar.
- Eventualmente, participar en conversaciones o talleres sobre resolución de conflictos (si se autoriza).

Importante: Esto NO es un examen, NO afecta las notas, y NO se evalúa académicamente a su hijo/a.

3. Confidencialidad y protección

- **Anonimato total:** No usaremos nombres propios. En los reportes solo aparecerán códigos (Por ejemplo: “Estudiante 1”).
- **Datos protegidos:** La información será almacenada de forma segura y solo el investigador y su director podrán acceder.
- **Uso limitado:** Los datos se usarán ÚNICAMENTE para mejorar la convivencia en la institución. **Nunca se utilizarán para castigar o discriminar** a ningún estudiante.
- **Eliminación segura:** Después de la investigación, los datos se eliminarán o se guardarán solo en forma de resumen sin identificación.

4. Riesgos y beneficios



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

¿Hay riesgos?

Los riesgos son muy bajos. Las observaciones y el cuestionario son parte de la rutina escolar normal. Si durante el proceso se identifica que un estudiante está siendo dañado o en riesgo, la institución activará sus protocolos de protección (como lo hace siempre).

¿Hay beneficios?

Sí. Los hallazgos de este estudio ayudarán a:

- Diseñar mejores estrategias de mediación escolar.
- Fortalecer la cultura de paz y los derechos humanos.
- Crear un ambiente escolar más seguro y respetuoso.
- Capacitar a estudiantes mediadores.

5. Derecho a retirarse

- La participación es voluntaria.
- Puede retirar a su hijo/a en cualquier momento sin necesidad de explicación.
- No hay consecuencias negativas por no participar o por retirarse.

6. Preguntas y contactos

Si tiene preguntas sobre esta investigación, puede comunicarse con:

Investigadora principal: Gladys Yomara Barajas Riaño

Correo: gladys.rianobar@usantotomas.edu.co

Teléfono: 3108853193

7. Autorización

Complete esta sección para que su hijo/a participe:

Nombre completo del estudiante: _____

Grado: _____

Nombre completo del padre/madre/acudiente: _____

Documento de identidad: _____



Relación con el estudiante: ☐ Padre ☐ Madre ☐ Acudiente

AUTORIZO que mi hijo (a) participe en esta investigación:

- ☐ SÍ, autorizo la observación en espacios escolares.
- ☐ SÍ, autorizo que responda el cuestionario en línea.
- ☐ NO, no autorizo la participación.

AUTORIZO el uso de citas anónimas de respuestas de mi hijo/a en el informe:

- ☐ Sí, autorizo.
- ☐ No autorizo.

Firma del padre/madre/acudiente:

Fecha: _____

Correo electrónico:

Teléfono: _____

Retención de copia

Una copia firmada de este consentimiento le será entregada para su archivo.

Apéndice G. Asentimiento Informado para estudiantes

Institución Educativa Maiporé

Sede A, Jornada de la Tarde

Asentimiento Informado para estudiantes

Investigación: Violencias, Conflictos y Mediación Escolar

¡Queremos conocer tu opinión!

Hola, ¿Quién soy yo?

Me llamo Gladys Yomara Barajas Riaño y soy estudiante de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás. Estoy aquí para entender mejor cómo



es la convivencia en la institución, cómo ocurren los conflictos, y cómo podemos mejorar el ambiente escolar.

¿Qué vamos a hacer juntos?

Quiero que participes en una investigación que nos ayudará a **construir una mejor convivencia basada en el respeto y la paz.**

Tu participación incluye:

- Que observe y anote lo que pasa naturalmente en tus clases.
- Que respondas un cuestionario breve en línea (toma solo 5-10 minutos) sobre cómo es la convivencia aquí.
- Eventualmente, participar en conversaciones donde hablaremos sobre cómo resolver conflictos de manera pacífica.

Importante: Esto no es un examen

- No es calificado y no afecta tus notas.
- No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”.
- Solo quiero saber qué piensas y cómo te sientes.
- Nadie te va a castigar por lo que digas.

Confidencialidad: tus datos están protegidos

- No usaré tu nombre en ningún documento.
- Usaré códigos como “Estudiante 1”, “Estudiante 2”.
- Nadie sabrá quién eres cuando lea los resultados.
- La información está guardada en un lugar seguro.
- Nunca usaré lo que dices para castigarte o discriminarte.

Voluntariedad: eres libre de decidir

- No es obligatorio participar.
- Si participas y después cambias de idea, puedes parar en cualquier momento sin problema.
- No hay consecuencias negativas si decides no participar.

Si en algún momento me siento incómodo/a, asustado/a o tengo dudas, puedo:



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- **Hablar con el investigador:** _____
- **Hablar con mi coordinador/a:** _____
- **Hablar con mi orientador/a:** _____

Mi decisión

Lee cuidadosamente y marca tu elección:

¿Quiero participar en esta investigación?

- ☐ SÍ, quiero participar. Autorizo que me observen en espacios escolares.
- ☐ SÍ, quiero responder el cuestionario en línea.
- ☐ NO, no quiero participar.

Firma o Huella

Para confirmar tu decisión, firma o deja tu huella:

Mi nombre:

Mi firma o huella: _____

Fecha: _____