



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución No. 15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MODELO DE JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA ESCUELA
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Autora: Mónica Sánchez Henao

Tutora: Jacqueline Hurtado de Barrera

Panamá, julio de 2020



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución No. 15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos

**MODELO DE JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA ESCUELA
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Autora: Mónica Sánchez Henao

Tutora: Jacqueline Hurtado de Barrera

Panamá, julio 2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

NOMBRES Y APELLIDOS
JURADO PRINCIPAL

NOMBRES Y APELLIDOS
COMITÉ DE INVESTIGACIONES

Panamá, julio 2020

A mi muy paciente familia, en especial a mi hija Samara

Agradecimientos

Primero a Dios por permitirme cumplir con mis metas, porque cada día me dio la fortaleza y disciplina para recorrer de su mano todo el proceso académico y personal que hizo parte de esta investigación.

A mi familia por su paciencia y espera, en especial a mi hija Samara que es quien me da la fuerza para seguir adelante y cumplir con nuestros sueños.

A mi directora de tesis, la Dra. Jacqueline Hurtado de Barrera, por su dedicación incondicional para la realización de esta investigación y por su apoyo en mi vida profesional y personal.

A los directivos, docentes y estudiantes de las Instituciones Educativas del municipio de Pueblorrico, Antioquia, Colombia, por brindarme los espacios requeridos para cumplir con el desarrollo de esta investigación.

A todos quienes contribuyeron con mi formación y ayudaron para alcanzar este logro, muchas gracias.

*“En la investigación, lo que ha resultado más duro,
es lo que más me ha servido y lo que más añoro”*

Modelo de justicia restaurativa en la escuela para el mejoramiento
de la convivencia escolar

Mónica Sánchez Henao

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Doctor en
Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Pueblorrico, Antioquia, Colombia 2020

Resumen

El objetivo de esta investigación fue proponer un modelo de justicia restaurativa, para la prevención de las transgresiones por parte de los estudiantes, como alternativa para mejorar la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio Pueblorrico, Antioquia. La investigación fue proyectiva, con un diseño de campo, transeccional, contemporáneo. La población estuvo conformada por 223 estudiantes de grado quinto a once. Se aplicó una Escala de Convivencia Escolar a los estudiantes, con una validez de 0,87 y una confiabilidad de 0,95. Para describir las transgresiones se aplicó una matriz de registro con una confiabilidad de 0,77. También se aplicó una Matriz de Registro de Justicia Restaurativa a los expedientes de los estudiantes, con una validez de 0,81 y una confiabilidad de 0,95. En el análisis de los datos se utilizaron frecuencias, porcentajes y medianas, se aplicó la U de Mann Whitney y la correlación de Spearman. Se encontró que los estudiantes presentan una buena convivencia siempre que estén bajo supervisión, pero con situaciones hostiles y conflictivas cuando no hay controles externos. Las transgresiones físicas y verbales son las más frecuentes. En cuanto a la justicia restaurativa, el proceso es deficiente y no hay claridad en la aplicación de las acciones; los intentos de restauración sólo se hacen cuando las transgresiones son muy graves y repetitivas. Se encontró relación que las transgresiones afectan la convivencia, y que hay una correlación negativa entre justicia restaurativa y convivencia, debido a que las acciones correctivas se aplican cuando ya los daños graves han ocurrido, y no como mecanismo de prevención. A partir de los resultados, se diseñó el modelo JRP ConvivEs, de justicia restaurativa, para prevenir las transgresiones y mejorar la convivencia escolar.

Palabras clave: Convivencia escolar, transgresión, justicia restaurativa

A model for Restorative Justice to improve school coexistence

Work presented as a requirement to qualify for the EdD
Pueblorrico, Antioquia, Colombia 2020

Abstract

The objective of this research was to propose a restorative justice model, to prevent transgressions made by students and as an alternative to improve the coexistence among the students in Pueblorrico, Antioquia. Research was projective, with a field design, transactional and contemporary. Population comprehended 223 students from 5th grade to 11th grade. A Student Coexistence Scale was applied to students, which showed a validity of 0,87 and 0.95 of reliability. To describe the transgressions a Registry Matrix was applied, which had a reliability of 0,77. It also applied a Registry Matrix for Restorative Justice to the student files, which showed a validity of 0,81 and reliability of 0,95. The data analysis used frequencies, percentages and averages. Mann Whitney's U was applied and Spearman's correlation. It was found that the students coexist well as long as they are under supervision, however there are still hostile situations when there are no external controllers. Physical and verbal transgressions are the most frequent. Regarding the restorative justice, the process is deficient and there is no clarity when applying actions. Attempts of restoration are only done when transgressions are severe and constant. It was found that transgressions affect coexistence and there is a negative correlation between restorative justice and coexistence, since the corrective actions are applied when the severe damage has already occurred and not as a prevention tool. Considering the results, the JRP Convives model for restorative justice was designed, in order to prevent transgressions and improve school coexistence.

Keywords: school coexistence, transgression, restorative justice

Índice general

Agradecimientos	v
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
Índice general.....	ix
Lista de cuadros.....	xiii
Lista de gráficos	xviii
Introducción	xx
CAPITULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	1
1. Descripción de la problemática.....	2
2. Formulación de la pregunta de investigación.....	15
3. Objetivos de la investigación	17
3.1 Objetivo general	17
3.2 Objetivos específicos.....	17
4 Justificación e impacto	18
CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	23
1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales	24
1.2 La educación desde la integralidad.....	27
1.3 El clima escolar en el contexto educativo.....	36
1.4 La convivencia como expresión del ser en relación	48
1.5 La convivencia escolar.....	50
1.6 Formación para la convivencia escolar	66
1.7 Justicia restaurativa y convivencia pacífica	77
1.8 El Comité de Convivencia escolar y la justicia restaurativa	96
2.Sistema de variables, definición conceptual y operacional.....	98
2.1 Evento a modificar 1: Trasgresiones.....	99
2.2 Evento a modificar 2: Convivencia Escolar	99
2.3 Proceso generador: Justicia Restaurativa.....	101
3. Operacionalización de los eventos de estudio.....	102

CAPITULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	106
1. Enfoque y método de investigación	107
1.1 Enfoque de la investigación	107
1.2 Método de la investigación	109
2. Tipo de investigación.....	112
3. Diseño de la investigación.....	113
4 Población y muestra.....	115
4.1 Población	116
4.2. Muestra	117
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	118
6. Validez y confiabilidad de los instrumentos	121
6.1 validez de los instrumentos.....	121
6.2 Confiabilidad de los instrumentos	129
7. Técnicas de análisis de datos	136
 CAPITULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	 138
1. Procesamiento de los datos	139
1.1 Descripción de la convivencia escolar en las Instituciones Educativas...	139
1.2 Descripción de las transgresiones de los estudiantes	177
1.3 Descripción del proceso de justicia restaurativa.....	182
1.4 Explicación de la influencia de las transgresiones sobre la convivencia .	228
1.5.Relación entre la justicia restaurativa y la convivencia escolar.....	237
2. Discusión de resultados	243
2.1 La convivencia escolar en las instituciones educativas de Pueblorrico...	243
2.2 Transgresiones encontradas en las instituciones educativas	255
2.3 Proceso de Justicia Restaurativa realizado en las instituciones	262
2.4 Relación de las transgresiones con la convivencia escolar	283
2.5 La relación entre justicia restaurativa y convivencia.....	290
 CAPITULO V. PROPUESTA.....	 296
1. Denominación de la propuesta.....	297
2. Descripción de la propuesta.....	297
3. Justificación de la propuesta	298
4. Fundamentación de la propuesta	300

5. Objetivos.....	304
5.1 Objetivo general	304
5.2 Objetivos específicos.....	304
6. Destinatarios	305
7. Productos.....	306
8. Localización de la propuesta	307
9. Etapas y procedimientos	307
9.1 Etapa de preparación	308
9.2 Etapa de formación	309
9.3 Etapa de ejecución de los procesos de justicia restaurativa.....	309
9.4 Etapa de evaluación	312
10. Cronograma e implementación de la propuesta	313
11. Recursos requeridos y presupuesto	315
Conclusiones.....	318
Recomendaciones	322
Referencias Bibliográficas	325
ANEXOS	344
Anexo N° 1. Modelo de Escala de Convivencia escolar.....	345
Anexo N° 2. Modelo de Matriz de Registro de Transgresión.....	346
Anexo N° 3. Modelo de Matriz de Registro Justicia Restaurativa.....	347
Anexo N° 4. Modelo de Kit de validación Escala de Convivencia Escolar.....	348
Anexo N° 5. Validez Cuestionario de Convivencia Escolar.....	351
Anexo N° 6. Cartas certificación de la validez de Convivencia Escolar.....	354
Anexo N° 8. Validez Cuestionario de justicia restaurativa.....	360
Anexo N°9. Tabla de cálculo nueva de la validez del constructo por juicio de expertos del cuestionario de justicia restaurativa.....	362
Anexo N° 10. Cartas de certificación de la validez por juicio de expertos del constructo Justicia Restaurativa	364
Anexo N° 11. Tabla de confiabilidad de la Escala de Convivencia Escolar	367
Anexo N° 12. Confiabilidad de la sinergia Comunicación.....	369
Anexo N° 13. Confiabilidad de la sinergia Apoyo Mutuo	370
Anexo N° 14. Confiabilidad de la sinergia Respeto.....	371

Anexo N° 15. Confiabilidad de la sinergia Organización	372
Anexo N° 16. Confiabilidad de la sinergia Cordialidad	373
Anexo N° 17. Confiabilidad de la sinergia Pertenencia	374
Anexo N° 18. Confiabilidad de la sinergia Participación.....	375
Anexo N° 19. Confiabilidad del evento Transgresión	376
Anexo N°20. Confiabilidad del evento Justicia Restaurativa	377
Anexo N° 21. Confiabilidad de la sinergia Valoración	379
Anexo N° 22. Confiabilidad de la sinergia Reconocimiento	380
Anexo N° 23. Confiabilidad de la sinergia Mediación.....	381
Anexo N° 25. Confiabilidad de la sinergia Monitoreo	383
Anexo N° 26. Confiabilidad de la sinergia Reconciliación	384

Lista de cuadros

Cuadro N° 1. Definiciones de Conflicto, violencia, agresividad y hostilidad.....	45
Cuadro N°2. Dimensiones de la Convivencia Escolar	52
Cuadro N° 3 Comparación de sinergias	53
Cuadro N° 4 Operacionalización del evento convivencia escolar.....	103
Cuadro N°5 Operacionalización de Transgresiones	104
Cuadro N°6 Operacionalización de Justicia Restaurativa	105
Cuadro N°7 Tabla Holopraxica de la investigación	110
Cuadro N° 8 Población y Muestra	117
Cuadro N° 9 Tabla de interpretación de puntajes para la Escala de Convivencia Escolar	119
Cuadro N° 10 Tabla de interpretación de puntajes para la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa	120
Cuadro N° 11 Validez estructural Escala de Convivencia Escolar	123
Cuadro N° 12 Tabla de especificaciones del evento Convivencia Escolar.....	124
Cuadro N° 13 Resultados de la validez estructural del instrumento de Justicia restaurativa	127
Cuadro N°14128 Tabla de especificaciones del evento Justicia Restaurativa	128
Cuadro N° 15 Confiabilidad total de la Escala de Convivencia Escolar	129
Cuadro N° 16 Resultados de confiabilidad de la sinergia Comunicación	130
Cuadro N° 17 Resultados de confiabilidad de la sinergia Apoyo Mutuo.....	130

Cuadro N° 18	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Respeto	131
Cuadro N° 19	
Resultado de confiabilidad de la sinergia Organización	
Cuadro N° 20	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Cordialidad.....	131
Cuadro N° 21	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Pertenencia.....	132
Cuadro N° 22	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Participación	132
Cuadro N° 23	
Confiabilidad de la Matriz de Registro de Transgresión	133
Cuadro N° 24	
Confiabilidad total de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa	133
Cuadro N° 25	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Valoración.....	134
Cuadro N° 26	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Reconocimiento	134
Cuadro N° 27	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Mediación	134
Cuadro N° 28	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Reparación	135
Cuadro N° 29	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Monitoreo.....	135
Cuadro N° 30	
Resultados de confiabilidad de la sinergia Reconciliación.....	136
Cuadro N° 31	
Puntajes transformados de cada caso de Convivencia Escolar.....	140
Cuadro N° 32	
Mediana del grupo de casos en convivencia escolar.....	141
Cuadro N° 33	
Frecuencia y porcentaje de Categorías de Convivencia Escolar	142
Cuadro N° 34	
Mediana del grupo de casos de las sinergias de convivencia escolar	144
Cuadro N° 35	
Mediana del grupo de casos en la sinergia comunicación.....	146

Cuadro N° 36	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia	
Comunicación.....	147
Cuadro N° 37	
Mediana del grupo de casos de la sinergia apoyo mutuo.....	150
Cuadro N° 38	
Frecuencia y porcentaje de casos en la categoría de apoyo mutuo	151
Cuadro N° 39	
Mediana del grupo de casos en la sinergia respeto.....	154
Cuadro N° 40	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Respeto	156
Cuadro N° 41	
Mediana del grupo de casos en la sinergia organización	159
Cuadro N° 42	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia organización ..	161
Cuadro N° 43	
Mediana del grupo de casos en la sinergia cordialidad	164
Cuadro N° 44	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia cordialidad	165
Cuadro N° 45	
Mediana del grupo de casos en la sinergia sentido de pertenencia.....	169
Cuadro N°46	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia sentido de Pertenencia	170
Cuadro N°47	
Mediana del grupo de casos en la sinergia participación.....	173
Cuadro N° 48	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Participación ..	175
Cuadro N°49	
Descripción de las transgresiones de norma sin daño a tercero.....	178
Cuadro N° 50	
Puntajes de transgresiones con daños a terceros	180
Cuadro N° 51	
Puntajes brutos y transformados de cada caso en Justicia restaurativa	182
Cuadro N° 52	
Mediana del grupo de expedientes en Justicia restaurativa	183
Cuadro N°53	
Frecuencia y porcentaje de Categorías de Justicia Restaurativa.....	185

Cuadro N° 54	
Puntajes transformados de cada caso en las sinergias de justicia restaurativa	186
Cuadro N° 55	
Mediana del grupo de expedientes de las sinergias de justicia restaurativa	187
Cuadro N° 56	
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia valoración.....	189
Cuadro N° 57	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Valoración.....	192
Cuadro N° 58	
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia reconocimiento.....	196
Cuadro N° 59	
Frecuencia y porcentaje de los casos en las categorías de la sinergia Reconocimiento	198
Cuadro N° 60	
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia mediación.....	202
Cuadro N° 61	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia mediación	205
Cuadro N° 62	
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia reparación	210
Cuadro N° 63	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Reparación	211
Cuadro N° 64	
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia monitoreo.....	216
Cuadro N° 65	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Monitoreo.....	217
Cuadro N° 66	
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia reconciliación	222
Cuadro N° 67	
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Reconciliación	224
Cuadro N° 68	
Transgresiones con daños a terceros	229
Cuadro N° 69	
Transgresiones de norma sin afectado directo.....	234
Cuadro N° 70	
Correlación global entre los eventos justicia restaurativa y convivencia escolar....	237
Cuadro N° 71	
Correlación entre eventos y sinergias	238

Cuadro N° 72	
Correlaciones entre las sinergias de justicia restaurativa y convivencia escolar....	241
Cuadro N° 73	
Cronograma de implementación de la propuesta.....	315
Cuadro N°74	
Recursos específicos para cada etapa de la propuesta	316
Cuadro N°75	
Presupuesto para cada etapa de la propuesta.....	317

Lista de gráficos

Gráfico N° 1. Dimensiones en la visión integral del ser humano.....	30
Gráfico N° 2: Configuración de eventos de estudio	99
Gráfico N° 3 Ruta metodológica de la investigación	111
Gráfico N° 4. Abordaje de la investigación	115
Gráfico N° 5. Mapa de Pueblorrico Antioquia	116
Gráfico N° 6. Mediana del grupo en Convivencia Escolar	142
Gráfico N° 7. Porcentaje de casos en cada categoría de convivencia	143
Gráfico N° 8. Mediana del grupo en cada sinergia de Convivencia Escolar.....	144
Gráfico N° 9. Mediana del grupo en la sinergia comunicación.....	146
Gráfico N° 10. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Comunicación	147
Gráfico N° 11. Porcentaje de la realización de cada ítem de Comunicación.....	148
Gráfico N° 12. Mediana del grupo en la sinergia apoyo mutuo.....	151
Gráfico N° 13. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Apoyo Mutuo.....	152
Gráfico N° 14. Porcentaje de realización de cada ítem de Apoyo Mutuo.....	153
Gráfico N° 15. Mediana del grupo en la sinergia respeto	155
Gráfico N° 16. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Respeto	156
Gráfico N° 17. Porcentaje de la realización de cada ítem de Respeto.....	157
Gráfico N° 18. Mediana del grupo en la sinergia organización	160
Gráfico N° 19. Porcentaje de casos en cada categoría la sinergia organización	161
Gráfico N° 20. Porcentaje de la realización de casa ítem de organización	162
Gráfico N° 21. Mediana del grupo en la sinergia cordialidad	165
Gráfico N° 22. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Cordialidad.	166
Gráfico N°23. Porcentaje de la realización de cada ítem de cordialidad.....	167
Gráfico N° 24. Mediana del grupo en la sinergia sentido pertenencia	169
Gráfico N° 25. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia sentido de pertenencia	170
Gráfico N° 26. Porcentaje de la realización de cada ítem de sentido de pertenencia	171

Gráfico N° 27. Mediana del grupo en la sinergia participación	174
Gráfico N° 28. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Participación	175
Gráfico N° 29. Porcentaje de la realización de cada ítem de Participación.....	176
Gráfico N° 30. Porcentaje de las transgresiones sin daños a terceros	178
Gráfico N° 31. Porcentaje de transgresiones con daño a terceros	181
Gráfico N° 32. Mediana del grupo en Justicia restaurativa	184
Gráfico N° 33. Porcentaje de casos en cada categoría de justicia restaurativa	185
Gráfico N° 34. Mediana del grupo en cada sinergia de justicia restaurativa	187
Gráfico N° 35. Mediana del grupo en la sinergia valoración	190
Gráfico N° 36. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Valoración...	193
Gráfico N° 37. Porcentaje de realización de cada ítem de Valoración.....	194
Gráfico N° 38. Mediana del grupo en la sinergia reconocimiento	197
Gráfico N° 39. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Reconocimiento	198
Gráfico N° 40. Porcentaje de realización de cada ítem de Reconocimiento	199
Gráfico N° 41. Mediana del grupo en la sinergia mediación	203
Gráfico N° 42. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Mediación ...	205
Gráfico N° 43. Porcentaje de realización de cada ítem de Mediación.....	206
Gráfico N° 44. Mediana del grupo en la sinergia reparación	210
Gráfico N° 45. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Reparación	212
Gráfico N° 46. Porcentaje de realización de cada ítem de Reparación	213
Gráfico N° 47. Mediana del grupo en la sinergia monitoreo	216
Gráfico N° 48. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Monitoreo ...	218
Gráfico N° 49. Porcentaje de realización de cada ítem de Monitoreo	219
Gráfico N° 50. Mediana del grupo en la sinergia reconciliación.....	222
Gráfico N° 51. Porcentaje de casos de la categoría de la sinergia Reconciliación.	225
Gráfico N° 52. Porcentaje de realización de cada ítem de Reconciliación	226
Gráfico N° 53. Etapas y procedimientos de la propuesta.....	307

Introducción

La correspondencia entre el aprendizaje y las relaciones sociales, sugieren que el ser humano requiere de una formación integral por medio de un proceso de aprendizaje que busca una sociedad, basada en relaciones interpersonales pacíficas. En este sentido, surge la necesidad de pensar en la educación como una herramienta que permita guiar a los seres humanos para superar las posibles problemáticas que se puedan presentar en su cotidianidad y que dicha solución se proporcione de la mejor manera posible, a través de la adquisición de valores y saberes que permitan suministrarle a la sociedad actos verdaderamente pacíficos, de manera que cada persona pueda llegar a ser un gestor de paz. En este punto, la educación debe ser un instrumento que permita a los seres humanos buscar, generar o propiciar una sociedad tranquila, y quienes vivan en ella, lo puedan realizar en armonía consigo mismo y con los demás.

Sin embargo, a pesar de los diferentes esfuerzos realizados en el campo de la educación y de quienes la ejercen, la sociedad presenta situaciones violentas que interrumpen la armonía de los seres humanos y la capacidad de solución, pues el entorno familiar y el entorno cercano a las personas, muestran transformaciones que se ven reflejadas en las acciones de los niños y los jóvenes en la escuela, en comportamientos de intolerancia y violencia que allí se presentan.

De ahí que, la violencia escolar es un aspecto muy preocupante en el ámbito educativo, pues cada día los casos de transgresión toman mayor fuerza, y aparecen bajo diferentes modalidades que incluso llegan a afectar la seguridad del estudiante y de quienes están a su alrededor.

Existen algunas problemáticas en las escuelas a nivel internacional y nacional comunes como el bullying. En este sentido, Carrasco y González (2006), afirman que “Algunos factores que hacen parte del conflicto y violencia escolar dentro de las instituciones educativas son la agresividad, la ira y la hostilidad, lo cual afecta seriamente la convivencia” (p 10). Estos aspectos, también son hechos que aparecen dentro de la familia o en el entorno del estudiante, y presentan problemáticas que se reflejan en la escuela, por ejemplo, hay una mayor probabilidad de violencia escolar en las escuelas ubicadas en zonas de conflicto armado, que en otras que se encuentren en regiones más pacíficas.

En cuanto a los recientes informes de la UNESCO (2019), la violencia y el acoso escolar son dificultades mundiales. Estudios realizados en 144 países indican que uno de cada tres estudiantes es intimidado por compañeros en las escuelas. La convivencia escolar es, entonces, un aspecto importante que requiere mayor atención dentro de la rutina escolar. Ahora, se buscan estrategias que proporcionen ambientes escolares con valores como el diálogo, la solidaridad y la tolerancia, que mitiguen las dificultades de convivencia.

En Colombia, puntualmente, la convivencia escolar desde el Ministerio de Educación Nacional, en cada ente territorial y a nivel municipal, se trata de contextualizar cómo es la convivencia escolar en las instituciones educativas, y de acuerdo a la situación de cada departamento o región, se establecen estrategias para resolver los conflictos escolares.

La ONG *Internacional Bullying Sin Fronteras* (2018), realizó un estudio donde se registraron 2.981 casos graves de bullying, lo que pone a Colombia como uno de los países con mayor cantidad de acoso escolar en el mundo. Para mitigar estas cifras, las secretarías de educación, junto con directivos y

docentes, buscan estrategias de prevención e intervención con los estudiantes, y tratar de disminuir la violencia escolar en sus diferentes modalidades, ya sean físicas o psicológicas.

Dentro de las estrategias utilizadas para realizar intervenciones en el mejoramiento de la convivencia escolar, se encuentra la justicia restaurativa como una forma de mediar en la resolución de una situación que haya alterado la armonía en la escuela. Para el caso puntual de esta investigación, se tomará como alternativa construir un modelo de justicia restaurativa que permita a través de intervenciones de mediación, concientizar a los estudiantes de sus acciones, y que a través de la reflexión y la no repetición de transgresiones, se pueda vivir en paz.

Será entonces, la justicia restaurativa una alternativa que permita a través de estrategias y protocolos llegar a un proceso justo entre las partes, es decir, el afectado y el transgresor a través del diálogo. Encontrarán la solución a la transgresión a través de una restauración, y que permita, además, generar una reconciliación, vista como una relación armónica entre ellos.

La justicia restaurativa implica también la participación de las familias del afectado y del transgresor. Es una restauración en conjunto, de manera que no es sólo el docente, superior inmediato, Comité de Convivencia Escolar o los estudiantes, quienes hacen parte del proceso; se hace necesario involucrar a los demás miembros del medio para generar reflexiones que conlleven a mediar de una manera adecuada, no solo en la escuela, sino también en el hogar, con los vecinos y con el entorno.

En este sentido, en busca de mejorar la convivencia escolar a través de un modelo de justicia restaurativa para el caso puntual del Municipio de

Pueblorrico, se considera esta alternativa de restauración como una oportunidad para redimir aquellos hechos que marcaron la vida de los pueblorriqueños. El municipio ha sufrido las inclemencias de la violencia, como el asesinato, la existencia de grupos al margen de la ley, secuestros, entre otros, que marcaron el lugar en la década de los 90.

Estos actos violentos fueron tan relevantes que dejaron huellas en sus pobladores, sentimientos de miedo, recuerdos negativos y sentimientos de venganza. A pesar de que aquellos hechos de violencia se redujeron en gran porcentaje en la última década, aún existen actos de asesinato o de violencia como consecuencia del consumo de sustancias psicoactivas, lo que genera sucesos violentos, rivalidad por las plazas de expendio de drogas, y anexo a esto se suma la violencia intrafamiliar, embarazos a temprana edad y la disfuncionalidad familiar.

Entonces, puede ser la escuela el espacio que permita generar cambios en esa microsociedad del aula y de las instituciones educativas, para impulsar aquellos valores que busquen la sana convivencia, la capacidad para solucionar conflictos de manera reflexiva y armoniosa. Puede ser un espacio para la búsqueda de la paz, una meta de vida de los estudiantes, para poder pensar en los seres humanos como una especie transformadora de la sociedad y de sus familias, para pensar en un futuro acogedor y libre de guerras.

CAPITULO I.
CONTEXTUALIZACIÓN
DE LA PROBLEMÁTICA

1. Descripción de la problemática

La educación es la columna vertebral de la sociedad, pues es el motor del desarrollo de las personas, tanto en el pasado como en el presente, con variaciones en los sistemas educativos, los enfoques, creencias religiosas y filosóficas a través de la evolución del ser humano.

En este sentido, la educación es una acción que permite a las personas vivir bajo unos parámetros éticos, morales e intelectuales, que facilitan estar en sociedad a través de unas normas o leyes que hacen posible las relaciones interpersonales, y en la búsqueda permanente de la perfección, la felicidad y la armonía.

De ahí que los avances educativos de la educación se relacionan con los procesos sociales de las personas. De hecho, van de la mano con otras ramas del conocimiento como la filosofía y la psicología, áreas que analizan el comportamiento humano y que están en una constante búsqueda de respuestas que permitan solucionar problemáticas que se presentan en el transcurso de la vida educativa de la persona.

Es en estas situaciones sociales donde la crisis escolar aumenta. Cada día se observan permanentes escándalos y situaciones críticas y conflictivas en las instituciones educativas como: entornos inseguros, intimidación escolar, libertad extrema de la sexualidad, bajo interés educativo, pérdida de la autoridad de los maestros y directivos docentes. Algunos se detectan más que otros. Podría decirse entonces que uno de los componentes que deriva esta crisis, radica en la permisividad de los acuerdos de convivencia y la permanente infracción de ellos por los miembros de la comunidad educativa (Mejía, 2017).

Estos cambios son producto de una sociedad envuelta en una dificultad que parte de las transformaciones del entorno familiar, afectado por aspectos económicos, la violencia social e intrafamiliar y el poco interés en formar a sus hijos con valores. El medio tampoco es prometedor ya que las situaciones de corrupción, de empobrecimiento, violación a la norma, la pérdida de valores y el poco sentido de pertenencia tienen que incidir en los procesos escolares.

En este sentido, la vida escolar de cada estudiante, trae una historia de afuera, que indiscutiblemente se refleja en sus comportamientos diarios, en su relación con el otro, en el desafío de la autoridad, e incluso en la autodestrucción del propio estudiante. Ocurre así a través de acciones como el *cutting* o el sicariato, situaciones donde las familias y los maestros deben estar preparados para enfrentar diversas circunstancias y realizar una intervención adecuada ante cada caso en particular.

Frente a estos factores que inciden en la convivencia escolar dentro de las instituciones educativas, la planta docente debería estar en la capacidad de resolver cualquier situación social o familiar del estudiante, con base en el conocimiento previo de los protocolos que se indican en el manual de convivencia, para realizar los debidos procesos y regirse bajo la ley que ampara a los menores de edad. Esto permitirá apoyar al estudiante y salir de la situación, con una intervención adecuada, sin sacarlo del sistema educativo, sino por el contrario, realizar una labor de incorporación a la escuela en un contexto de paz.

Dicho propósito es una de las misiones de la escuela en el proceso de formación y se enfoca a través del quehacer de los docentes, los directivos y la comunidad educativa en general.

En este punto entra a jugar un papel muy importante: la escuela, entendida como esa microsociedad, demanda permanentemente situaciones que requieren intervenciones que puedan solucionar los conflictos que allí la importancia de la convivencia escolar. Esto es tan importante que el artículo 1620 de la Ley General de Educación en Colombia establece la creación de los manuales de convivencia escolar, como una herramienta de apoyo desde la ley, para fortalecer las acciones destinadas a formar seres humanos capaces de resolver situaciones difíciles y conflictos, de la mejor manera, en procura del mejoramiento de la sociedad y del entorno inmediato.

La convivencia escolar es un tema que no solo le concierne a unos pocos, es un asunto global. El mejoramiento de ésta permite generar mejores aprendizajes, una buena relación con el otro y conservar una sociedad que permita el fortalecimiento positivo de los seres humanos.

La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa. (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, S.F.)

En este sentido, la convivencia escolar como proceso relevante de las relaciones sociales en la escuela permite aminorar situaciones violentas y problemáticas que hacen parte de la vida escolar, y a su vez permite formar personas integrales capaces de sentir empatía por el otro y ayudar a resolver los conflictos, por medio de intervenciones estratégicas.

La convivencia escolar también es un tema de suma importancia en el proceso de formación del ser humano, pues cada día, de acuerdo a los factores externos e internos del entorno, se hace más difícil mantener la armonía en las escuelas. Según algunos estudios realizados por la UNICEF

(2011) “la violencia psicológica contra los niños, niñas y adolescentes y entre pares se ha intensificado, en especial a aquellas formas de violencia asociadas al uso de medios de información y comunicación” (p.9), la violencia en la escuela no involucra sólo agresiones físicas, sino también la violencia psicológica.

En Europa y Estados Unidos este fenómeno en la escuela es constante y existen unos factores que se relacionan estrechamente con esa situación de violencia.

Los niños violentos, o víctimas de violencia, tienen más probabilidad de involucrarse en peleas y tienen un menor desempeño académico. Estos niños presentan además un mayor uso de alcohol y del tabaco y son más propensos a tener actitudes negativas hacia la escuela. Por otro lado, las víctimas de la violencia se muestran en general más solidarias y con más problemas para formar amistades (Investigadores Colombia Aprende. S.F.).

Otro aspecto notable en la escuela es el acoso escolar, la intolerancia que muestran los niños desde edades tempranas, el bullying, y los actos delictivos de los jóvenes, como el expendio de sustancias psicoactivas y el consumo de éstas dentro de los establecimientos educativos

Según la UNESCO (2011), cuando un estudiante sufre de acoso es objeto de un comportamiento agresivo, repetidas veces a lo largo del tiempo, que le causa intencionalmente heridas o malestar, por medio del contacto físico, las agresiones verbales, las peleas o la manipulación psicológica. Debido al alto número de estudiantes afectados por el acoso y violencia escolar, se ha tratado de buscar alternativas para disminuir dichas estadísticas a nivel global, a partir de la prevención y la disminución del conflicto, de acuerdo a las directrices de la UNESCO.

Según EFE (2011) en Colombia, por ejemplo, la mayoría de los estudiantes del grado sexto han sufrido de robo. En el aspecto de insultos y amenazas, los países con los más altos índices de este tipo de violencia son Argentina, Ecuador, República Dominicana, Costa Rica y Nicaragua, y es Cuba el de menor porcentaje. Además, con respecto al bullying estudios han demostrado que son más afectados por este fenómeno los niños que las niñas, y que los estudiantes de zona rural sufren menos acoso y violencia escolar que los estudiantes de la zona urbana.

En el caso de Colombia, el aspecto que más afecta a los estudiantes de las instituciones educativas es el acoso o violencia escolar –también denominado matoneo-, en comparación con otros países. Según Chaux (como se citó en Agencia de prensa, 2012), los estudios indican que en Colombia uno de cada cinco estudiantes es víctima del matoneo en todas sus formas, y este problema presenta unas cifras elevadas en las regiones caracterizadas por la presencia del conflicto armado

Todo este acontecer se ve reflejado en los comportamientos de los niños y adolescentes en la escuela, pues detrás de cada estudiante conflictivo, normalmente yace una historia de violencia, de pocas normas en casa, de disfunción familiar, y de falta de autoridad de los padres sobre sus hijos. Todo esto se manifiesta en la escuela de diferentes maneras, una de ellas puede ser la dificultad para sostener una buena relación con el otro.

Es necesario tener presente que existen más riesgos de violencia en un estudiante con una vida familiar difícil, que en otro que quizás ha tenido una niñez más armónica. Sin embargo, toda regla tiene su excepción y es en este espacio donde aparece la escuela como reductora de la violencia. Esto, a través de estrategias que permitan la sana convivencia en los espacios escolares, donde tanto el estudiante como su familia vean la escuela como

ese espacio de paz, donde los estudiantes puedan mejorar aquellas actitudes que van en contra de las normas, los valores y las relaciones con el otro.

La lucha para reducir la violencia escolar es constante, pero la realidad mundial va en contra de los esfuerzos que hace la escuela para tratar de reducir la violencia y más aún, el acoso escolar. Según algunas estadísticas proporcionadas por la redacción de El Tiempo (2017), dos de cada 10 alumnos son acosados o sufren violencia escolar en el mundo. Además, cada año hay 246 millones de niños y adolescentes que sufren cualquier tipo de violencia escolar.

De acuerdo a las estadísticas realizadas por diferentes entidades a nivel nacional e internacional, dichas cifras conllevan a la búsqueda de estrategias para prevenir y reducir o -por qué no-, terminar con el acoso y la violencia escolar desde una perspectiva social. Es decir, no solo es la escuela o el maestro quienes deben intervenir, es un proceso que incluye la familia y el entorno, siendo la escuela la que potencie dichos métodos, para así poder satisfacer las necesidades sociales y permitir la formación de seres humanos buenos, con una buena relación con el otro.

Para minimizar las manifestaciones de violencia que se presentan en la escuela, se piensa con mayor énfasis en la formación integral de los seres humanos como prioridad, y en los procesos académicos en segundo plano. Esto implica integrar en el currículo la formación en valores y la formación ciudadana, para forjar personas capaces de desenvolverse en la sociedad con unas cualidades que permitan la empatía con el otro, la solución a los conflictos de una manera pacífica, y la búsqueda del bienestar propio y el común.

Pese a los esfuerzos que han realizado los países y las políticas educativas de cada uno de ellos, aún existe dicha realidad en las escuelas. En América Latina y el Caribe según los últimos reportes de la UNESCO y la Unicef es el continente con el más alto nivel de acoso y violencia escolar en las escuelas, variando la modalidad de un país a otro.

En este orden de ideas, el docente se puede convertir ya sea en un agente permisivo, mediador o condenador, de acuerdo al manejo personal que le parezca mejor o a las indicaciones del manual de convivencia. Aunque existan los debidos procesos, en ocasiones el docente por la falta de conocimiento o de responsabilidad frente a los hechos ocurridos, convierte lo estipulado en el manual de convivencia en acciones con resultados negativos, genera malestar y lleva al estudiante a la deserción escolar.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2005) ha creado la política educativa para la formación escolar en la convivencia, en la cual se plantean unos lineamientos que orientan hacia la formación de prácticas para la convivencia escolar, y apuntan a un enlace entre la teoría y la experiencia en el quehacer cotidiano del docente. Esta política, además, aporta algunas conceptualizaciones sobre la noción de convivencia.

Esta formación para la convivencia pretende que las personas adquieran la capacidad de establecer relaciones con el otro de una manera pacífica y armónica, que la resolución de un conflicto sea a través del diálogo, que la empatía y la solidaridad haga parte de la cotidianidad.

La convivencia tiene que ver, en última instancia, con la capacidad de las personas de establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. En su defecto se genera violencia, síntoma del deterioro de esas relaciones (MEN, 2005, p.6).

Desde esta misma perspectiva el Ministerio de Educación Nacional ha generado diversos materiales para mitigar la violencia escolar. Allí se encuentran diversas propuestas, a través de textos, guías o incluso leyes, que van en pro de la prevención y reducción del acoso y de la alteración de la convivencia escolar. Para ello cada entidad territorial o departamento socializa las directrices del Ministerio de Educación Nacional con sus docentes y directivos. Incluso en algunos casos, los socializa con la comunidad educativa y se toma dicha información para gestar la sana convivencia escolar.

Ya en el caso particular de las escuelas, es función de cada directivo docente, y de cada docente, estar al tanto de la nueva información y de los procesos que se gestan en el Ministerio de Educación, en las secretarías de educación departamentales y municipales, o incluso dentro de los mismos proyectos de aula que se generen a partir de un diagnóstico y a partir del debido proceso contenido la ley de convivencia escolar.

Sin embargo, a pesar de que las organizaciones internacionales y nacionales han tratado de realizar, construir y propiciar los espacios de formación para suprimir la violencia escolar, aún siguen en pie los conflictos con cada generación que va ingresando.

La ley de infancia y adolescencia, y hasta la misma Constitución Política de Colombia, han generado lineamientos para propiciar la convivencia armónica y un clima escolar favorable para los jóvenes y niños para defender sus ideales. El Artículo 1 (Ley 1098, 2006), establece que

Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (p. 1)

Esta finalidad, en ocasiones, es mal interpretada por la familia y por los niños y jóvenes, pues ha generado rebeldía y desafíos de los menores de edad hacia el ejercicio de la autoridad por parte de su familia, porque consideran que, si son castigados, la ley supuestamente implicaría sanciones a la familia, y ésta pasa a tomar una posición de permisividad para evitar las sanciones legales.

Lo que busca la ley 1098 de infancia y adolescencia es que se respeten los derechos de los niños y jóvenes, y que éstos reciban una protección integral que garantice su formación como buen ciudadano y que puedan desarrollarse dentro de una sociedad en las mejores condiciones y con una calidad de vida adecuada.

En busca de este ideal, el sistema educativo colombiano incluyó el desarrollo de las competencias ciudadanas dentro del currículo como una manera de promover en los estudiantes la capacidad de vivir de una manera adecuada en sociedad y de mejorar la convivencia dentro y fuera de la escuela.

Son las competencias ciudadanas las que definen aquellas herramientas que adquirir los estudiantes de acuerdo al grado en el que estén. Esta una manera de estandarizar los conceptos y brindar a los estudiantes una guía reflexiva que les ayuden a un buen proceder como ciudadanos colombianos.

De acuerdo con estos parámetros, los estándares de competencias ciudadanas incluyen habilidades no sólo para el desarrollo en la escuela. Son también una manera de formar para la vida en familia y con el entorno, además de la búsqueda de alternativas que permitan solucionar cualquier evento de manera pacífica, y evitar a toda costa la violencia.

Dicha formación en competencias ciudadanas comprende el desarrollo moral de los estudiantes, entendido como “el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor ocupación por los demás y por el bien común” (MEN, 2004, p. 8). Y es la capacidad que desarrolla cada persona para decidir qué eventos son apropiados para su propio desarrollo y de quienes están a su alrededor.

La estrategia que utiliza Colombia es la formación escolar en convivencia a través de unas Políticas Educativas y la Ley de Convivencia Escolar que busca entonces la prevención y resolución de conflictos, sin tener que llegar a la violencia, mediante la legalidad que proporciona la ley y en atención al debido proceso.

Para darle cumplimiento a dicha estrategia, se crea la ley 1620 del 15 de Marzo de 2013 sobre 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, que se conforma de manera jerárquica así: el comité nacional de convivencia escolar, comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar y los comités escolares de convivencia escolar de las instituciones educativas oficiales y no oficiales, siendo esta ley un reto para el país ya que va en pro de la construcción de una nación libre de conflictos.

Por otro lado, cada ente territorial o departamento busca sus propias herramientas para gestionar la promoción de la sana convivencia escolar. En el caso de Antioquia, la secretaria de Educación Departamental promueve desde el año 2011 la celebración del Día de la Convivencia Escolar cada 15 de septiembre, con el fin de brindar espacios para la promoción de la convivencia escolar en cada institución del departamento promoviendo

actividades que concienticen a la comunidad educativa sobre la importancia de tener ambientes libres de violencia.

De acuerdo a las directrices estipuladas por la secretaria de Educación Departamental sobre convivencia escolar, ésta es la base para promocionar y reconocer los derechos humanos en la formación de ciudadanos cívicos. Es en cada municipio donde se ejecutan las directrices internacionales, nacionales y departamentales sobre la convivencia escolar a través del comité municipal de convivencia escolar, conformado por diferentes entidades municipales como: secretaria de educación municipal, secretaria de salud, secretaria de gobierno, comisaria de familia, personería municipal, policía de infancia y adolescencia, directivos docentes de las instituciones del municipio, dicho comité atiende casos que son remitidos por los comités escolares de convivencia escolar que requieran intervenciones legales.

De ahí que los comités escolares de convivencia escolar, a través del manual de convivencia de cada institución educativa debe estar apoyado en la ley 1620 de 2013 para dar cumplimiento a los protocolos que allí están especificados en caso de no cumplir con la norma de Convivencia Escolar de cada establecimiento.

Dentro del proceso educativo, la convivencia escolar ha sido fundamental pues las problemáticas escolares por las cuales están cruzando las instituciones educativas son de porcentajes altos.

Colombia no está muy lejano a este fenómeno de violencia escolar, tiene inmerso el acoso escolar donde hay un afectado y un transgresor, las condiciones sexuales de los estudiantes, la violencia intrafamiliar se ve reflejada en los comportamientos de los alumnos, el microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas.

El ente territorial o Departamento y el Municipio también presentan las problemáticas antes mencionadas. Sin embargo, dentro del municipio son más relevantes la violencia intrafamiliar, el microtráfico y el consumo de sustancias psicoactivas.

En este orden de ideas, se debe buscar una herramienta que permita optimizar el clima escolar y es allí donde la justicia restaurativa puede ser una opción para contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar y así reemplazar las sanciones estipuladas en el Manual de Convivencia Institucional. Se puede utilizar la reparación en situaciones de conflicto que el estudiante causa o de la cual es el afectado, para promocionar valores tales como la responsabilidad, el perdón, la colaboración y la empatía, entre otros. A esto se le añade que –estadísticamente-, se llevaría un control en la disminución de la deserción escolar y el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

Pero la justicia restaurativa no solo se refiere al aula de clase, la justicia restaurativa inicia con la justicia penal cuando se busca un medio que pueda concientizar a los infractores menores de edad sobre la importancia de restaurar el delito cometido. Así pues, se generan unas pautas sobre los programas de justicia restaurativa para encaminar los procedimientos característicos de ésta y llevar a cabo las intervenciones de manera eficaz en cualquier parte del mundo donde se quiera aplicar dicha metodología.

Históricamente, la restauración ha hecho parte de la humanidad. Algunas culturas indígenas de distintos lugares del mundo aplican la reparación de un delito cometido. Es entonces la justicia restaurativa la forma de evitar los traumas que proporcionan una situación delictiva, ya que existe la necesidad del diálogo entre las partes, generar espacios de empatía y de

corregir los daños causados. Sin embargo, existen las intervenciones penales si así lo requiere la situación reparada.

En Colombia, la justicia restaurativa está dispuesta bajo el código penal en los artículos 518 al 527, donde se especifican las definiciones, características, directrices, entre otros. Sin embargo, también existe la Conciliación en Equidad, que es similar a la justicia restaurativa, pero se aplica en mayor porcentaje en las dificultades de comunidad o familia.

En el departamento de Antioquia las facultades de Derecho, junto con las facultades de Educación de algunas universidades han realizado investigaciones sobre justicia restaurativa y el enfoque apunta a la aplicación en la escuela, pues poco ha sido la aplicación en personas que cometen un delito, a éstas se le aplica la justicia punitiva.

En el caso particular del Municipio de Pueblorrico, la justicia restaurativa ha tenido escasa aplicación. A través del tiempo, este Municipio ha tenido una trayectoria de violencia, pues fue un territorio de guerra entre grupos al margen de la ley donde hubo muchas muertes, masacres, secuestros y reclutamientos. Debido a estos hechos, la comunidad es poco tolerante ante el resarcimiento de un acusado. Se necesita sensibilizar hacia el perdón y la restauración, ya que después de un tiempo de paz existen nuevos hechos de violencia que tienen a la comunidad intimidada y traumatizada, pues la historia aún vive latente en los corazones de quienes la padecieron.

Así pues, en el Municipio de Pueblorrico residen niños que viven bajo ambientes de intolerancia y violencia familiar, hechos que se ven reflejados en la escuela y que inciden en la convivencia escolar. También se ha observado que los estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico cada vez son menos tolerantes frente a situaciones cotidianas,

que bien se pueden resolver de manera sencilla a través del diálogo, sin necesidad de generar actos violentos como la agresión física o psicológica.

Es por ello, que surge la necesidad de buscar opciones para mejorar los ambientes escolares a través de la justicia restaurativa, como una alternativa para la formación integral de los estudiantes como ciudadanos pacíficos, que sean capaces de resolver situaciones violentas bajo el diálogo y la mediación.

Sería entonces la justicia restaurativa una opción como un modelo de aplicación en las instituciones educativas. Esto, ya que las características, procedimientos y estrategias como antes se mencionó, pueden generar en los estudiantes actitudes de diálogo, resolución de problemas y empatía entre ellos. Además, la justicia restaurativa involucra a toda la comunidad educativa, lo que requiere que todo el contexto del niño (familia, escuela, entorno) sean agentes participantes de los procesos de dicho modelo. Se podría pensar que tanto la convivencia escolar como el ambiente familiar podrían mejorar notablemente con la aplicación de procesos de justicia restaurativa, pues el niño como protagonista de la propuesta puede contribuir con sus acciones al cambio del contexto inmediato y, a futuro, de la sociedad en la que se desenvuelve.

2. Formulación de la pregunta de investigación

Todo lo antes mencionado, permite pensar en que los procesos disciplinarios pueden mejorar si, desde la escuela, se buscan alternativas para disminuir los problemas de comportamiento que a diario se presentan y propiciar espacios que les permitan a los estudiantes cambios actitudinales que se puedan verse reflejados dentro y fuera de la institución educativa. Entonces surge el siguiente cuestionamiento como pregunta de investigación: ¿Cómo estaría diseñado un modelo de justicia restaurativa para ser aplicado

por los docentes y el Comité de Convivencia Escolar de las instituciones educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia, Colombia, que contribuya a disminuir las transgresiones por parte de los estudiantes, y a mejorar la convivencia escolar?

De la pregunta general se desprenden los siguientes interrogantes específicos:

- ¿Cómo es la convivencia escolar en las instituciones educativas del Municipio de Pueblorrico Antioquia, desde la experiencia de los estudiantes?
- ¿Cuáles son las transgresiones que presentan con mayor frecuencia los estudiantes de las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia?
- ¿De qué forma se llevan a cabo los procesos de justicia restaurativa los Comités de Convivencia Escolar de las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia?
- ¿Cuál es la relación entre las transgresiones cometidas por los estudiantes y la convivencia escolar en las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia?
- ¿Cómo se explica la relación entre el ejercicio de la justicia restaurativa por parte de los Comités de Convivencia, y la convivencia escolar en las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia?
- ¿Cómo estarían diseñadas las etapas y los componentes del proceso de justicia restaurativa de manera que se logre prevenir y disminuir las transgresiones por parte de los estudiantes, para mejorar la convivencia en las Instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico?

3. Objetivos de la investigación

3.1 Objetivo general

Proponer un modelo de justicia restaurativa, para los docentes y el Comité de Convivencia, que orientado a la prevención y disminución de las transgresiones por parte de los estudiantes, como alternativa para el mejoramiento de la convivencia escolar, en las instituciones educativas del municipio Pueblorrico, Antioquia, Colombia.

3.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se plantean para el proceso investigativo son los siguientes:

- Describir la convivencia escolar en las instituciones del Municipio de Pueblorrico, Antioquia, Colombia, desde la experiencia de los estudiantes.
- Identificar las transgresiones que presentan con mayor frecuencia los estudiantes de las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia.
- Caracterizar la forma como llevan a cabo los procesos de justicia restaurativa en las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia.
- Explicar la influencia de las transgresiones cometidas por los estudiantes, sobre la convivencia escolar en las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia.

- Explicar las relaciones entre el ejercicio de la justicia restaurativa y la convivencia escolar en las Instituciones Educativas de Básica primaria del Municipio de Pueblorrico, Antioquia.
- Diseñar los componentes de la propuesta de la justicia restaurativa en las Instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico.

4 Justificación e impacto

La presente investigación surge como una iniciativa a partir de la importancia de la educación como mecanismo de formación integral humana, que repercute directamente en la sociedad. La educación es necesaria desde todos los puntos de vista en la formación del ser humano, es un factor que influye en el avance y progreso de las personas y de las sociedades (Navarro, Moctezuma y Barnaza, 2012). Visto de esta manera, es la educación el indicador que permite un seguimiento al desarrollo y progreso del ser humano.

El desarrollo del ser humano puede ser entendido como el esparcimiento de las capacidades de las personas con el fin de ampliar las opciones y oportunidades para optimizar su calidad de vida y para ser cada vez mejor en cualquier aspecto de su existencia (Rivas, 2015). En este sentido, la educación como pilar clave en el desarrollo del ser humano, y los impactos que cada persona pueda ocasionar repercuten dentro de una sociedad.

Otro aspecto que justifica esta investigación tiene que ver con la importancia de la formación integral para vivir en sociedad. Se entiende la formación integral como un proceso continuo, permanente y participativo del ser humano que permite desarrollar de manera armónica y coherente las dimensiones del ser humano (Jornadas para docentes, 2008). En cada una de estas dimensiones del ser humano, -volitiva, biofisiológica, ética e

intelectiva-, es posible desarrollar competencias que permitan orientar las acciones de manera que se pueda convivir armónicamente dentro de una sociedad y mejorar la calidad de vida (Hurtado de Barrera, 2006).

La escuela y la sociedad juegan un papel muy importante en esta formación integral del ser humano. Sin embargo, es frecuente que existan problemas de orden relacional y social.

La educación como lo indica Bustamante (2006), surge como un fenómeno social no solo por sus fines de integrar al niño al mundo y a la sociedad, sino que también como la manera de contribuir con su ejercicio a la conformación de la realidad social y cultural del ser humano. Se busca entonces, tanto en los sistemas educativos y en los sociales que éstos sean coherentes con los fines de cada una de ellos, a través de acciones y estrategias que permitan una armonía entre estos dos aspectos.

La relación escuela sociedad, es otra razón que motiva el presente estudio, pues el incremento de los problemas de violencia escolar que se registran en los últimos años, según la UNESCO (2018), indica que casi un tercio de adolescentes en el mundo han sufrido de acoso escolar y los niños son más afectados que las niñas.

En Colombia, según la ONG International Bullying Sin Fronteras (2018) durante el periodo 2017-2018 se registraron 2.981 casos graves de bullying, resultados que colocan a Colombia como uno de los países con mayor cantidad de acoso escolar en el mundo. La violencia escolar es una problemática que se agrava cada día más en el mundo y en particular en Colombia.

Otro aspecto que sustenta la realización de este trabajo es la potencialidad que tiene la convivencia escolar para dar respuesta al problema

de la violencia. Cuando los niños aprenden a convivir a ser tolerantes, a respetar, la violencia no tiene cabida. De acuerdo a lo indicado por Signorelli (2014), convivir significa vivir con otros, y dentro del ambiente escolar debe existir respeto entre cada uno de sus miembros, y aceptación de las diferencias para que exista un clima de colaboración que contribuya a un mejor aprendizaje.

El proceso de convivencia dentro de las escuelas se ha convertido, según Del Rey y Ortega (2019), en un objeto de estudio e intervención prioritaria durante los últimos años, ya que los episodios de violencia en las escuelas son fenómenos constantes que incluso desplazan los procesos académicos.

Otra situación que preocupa, tiene que ver con la forma como se procesan las transgresiones dentro de la escuela. La idea de hacer correctivos a los estudiantes cuando trasgreden normas o cuando tienen conductas perjudiciales, es que hacer que éstos aprendan las consecuencias de sus actos y que logren una mejor convivencia. Sin embargo, en la escuela se suelen hacer correctivos de orden punitivo, centrados en el castigo y no en el cambio de comportamiento ni en la toma de conciencia. Esto genera más resentimiento en los niños, incomprensión las razones del castigo y repetición del comportamiento inapropiado. Generalmente la justicia punitiva va asociada a actitudes de condena hacia el estudiante, represión, y deseo desquite, condiciones que deteriora un ambiente de sana convivencia.

El concepto de justicia restaurativa aparece entonces como una manera diferente de tratar la transgresión, porque está más enfocado hacia el aprendizaje y hacia la toma de conciencia que hacia el castigo. Dado que este concepto es relativamente reciente, y particularmente en el contexto de la

escuela, existen pocos estudios que puedan ofrecer información acerca del impacto que esto pueda tener en la convivencia escolar.

Si bien el concepto de justicia restaurativa es muy importante, todavía existen confusiones en cuanto a su significado y a su aplicación. En algunos contextos se intenta aplicar el proceso de justicia restaurativa, pero al final se siguen manteniendo las acciones punitivas.

En cuanto a los aportes que podría generar este estudio, uno de ellos sería una primera aproximación a la situación de la convivencia en las escuelas, vista desde una perspectiva más amplia, y no sólo desde el *bullying* o la violencia escolar. Esto permitiría tener criterios para tomar acciones en pro de mejorar esa convivencia.

Es importante guiar a los estudiantes en las posibles alternativas de solución a los conflictos y resaltar la sana convivencia dentro y fuera de la escuela, ya que no sólo se está formando estudiantes, sino, también personas para vivir en sociedad.

Prestar atención a la convivencia escolar podría ayudar a los docentes a trabajar con más énfasis en la formación integral, y propiciar que los estudiantes sean más tolerantes, tengan más control de sus emociones y de sus acciones, actúen en pro del bien común y se mejore significativamente el clima escolar.

La aplicación de procesos de justicia restaurativa en la escuela implicaría cambios de los procesos punitivos a procesos restaurativos, y especialmente cambios de actitud de los docentes y la comunidad educativa hacia esta nueva forma de abordar las transgresiones, sobre todo porque algunos integrantes de las instituciones perciben la justicia restaurativa como un ejercicio débil de la autoridad y una forma permisiva de tolerar la transgresión, cuando en

realidad implica un proceso de formación reflexiva y de aprender a asumir responsabilidad por las propias acciones.

Este trabajo también contribuiría a aclarar el concepto de justicia restaurativa y prefiguraría un procedimiento preciso para aplicarla en las escuelas, de manera que las responsabilidades de cada miembro de la institución queden claras en cada etapa del proceso. Esta incorporación también impulsaría una reestructuración de los protocolos de los manuales de convivencia escolar.

El propiciar la reflexión y la toma de conciencia en los transgresores y en los afectados, durante el proceso de justicia restaurativa, podría contribuir a que la restauración no se quede en la mera reparación del daño, sino que implique una reparación de las relaciones, que apunte hacia una reconciliación cuando sea posible, de manera que haya lugar a un trato cordial favorable para la convivencia pacífica. Si no se logra superar el conflicto completamente, la discordia y el deseo de desquite permanecerán y afectarán constantemente la convivencia.

Este trabajo tiene sentido dentro de los lineamientos y políticas del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia, y Tecnología, porque se enmarca de la línea de investigación Educación y Sociedad, ya que esta línea surge del reconocimiento de la educación como el principal factor auspiciador del desarrollo de la sociedad, y considera que a través del proceso educativo se configura el conjunto de conocimientos aplicables a la creación de soluciones dignas para las principales necesidades y expectativas del ser humano. Dentro de esta línea, el estudio se ubica en el área de Integración y diversidad humana, en el eje temático Convivencia Escolar.

CAPITULO II.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
DE LA INVESTIGACIÓN

1. Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales

A lo largo de la historia, las condiciones del ser humano han permitido que éste se eduque para vivir en sociedad. Malagón (2005) explica que estudios sobre el desarrollo social del ser humano, a través de la educación, muestran cómo ésta ha perfeccionado las etapas de evolución de la persona, ya que, por su condición humana, ésta es un ser educable.

La educación según Klafki (1990), es definida como un proceso de capacitación para la autodeterminación racional, la cual presupone la emancipación frente al dominio ajeno. Para este autor la educación es una capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias.

El proceso educativo del ser humano es entonces el que permite el desarrollo social percibido desde diferentes aspectos como la moral, la ética, lo laboral y lo personal, donde la adquisición del conocimiento conlleva a la conciencia de cuánto se sabe y cómo ese conocimiento es la herramienta para el desarrollo social.

Es así como la educación es concebida como una espiral sin fin, ya que es un proceso que permite cambios en el pensamiento de cada persona y de la sociedad en general, en las ciencias y en los diferentes ámbitos de la vida humana (Dewey, Nartop y Durkheim, 1991). Dicho proceso espiral cambia, y por ello aparecen nuevos planteamientos pedagógicos que, de acuerdo a la época y a los contextos sociales, se refieren a la formación como una relación continua entre educación y sociedad. Esta relación se transforma de acuerdo a las necesidades sociales, como lo indican Hernández, Parra y Pérez (2016), quienes consideran que el concepto de educación ha cambiado, porque se pasó de una educación para la formación en producción laboral, a una

formación basada en conocimiento, valores, libertad de elección, autonomía e igualdad.

La educación, además, se entiende como la estrategia que permite el desarrollo social y científico del ser humano. Esta educación necesita ciertas técnicas para cumplir con sus propósitos. En el surgimiento de los diferentes puntos de vista acerca de la educación, no sólo han influido las necesidades sociales y académicas, también han sido los pensamientos de algunos pedagogos, de manera que han surgido propuestas educativas que buscan la igualdad social. Un ejemplo son los desarrollos de Freire (como se citó en Carreño, 2009), quien se ha caracterizado por buscar una educación libre de todo poder político, capaz de brindar una formación equitativa para todas las clases sociales, y fomentar la capacidad de transformar la realidad a través del pensamiento crítico y la adquisición de saberes.

A pesar del surgimiento de nuevos enfoques acerca de la educación, todavía ésta sigue enfrentando graves problemas, como por ejemplo la falta de equidad. Sánchez (2016) se refiere a la educación con equidad, como las oportunidades que existen para ingresar al sistema educativo, recibir los mismos beneficios, y que el aprendizaje sea igual para todos, sin importar la clase social a la cual cada quien pertenezca.

A pesar de que el acceso a la educación se ha mejorado casi que a nivel mundial con la construcción de más escuelas y el énfasis en una educación gratuita, aún existen factores sociales y económicos que dificultan el acceso de muchas personas a los diferentes niveles educativos.

Otro aspecto fundamental a considerar en las reflexiones acerca de la educación es la calidad. La calidad es otro de los graves problemas que sigue enfrentando la educación, debido a que la escuela se empeña cada día en

transmitir conocimientos para responder a unas pruebas externas, en lugar de formar para la vida, y para enfrentar situaciones cotidianas que requieran de toma de decisiones acertadas en beneficio personal y colectivo. Además, existen diferencias con respecto al concepto de calidad, ya que ésta se entiende, en algunos contextos, como los resultados académicos que le dan estatus a una institución educativa dentro del gremio, y también como un conjunto de condiciones de confort dentro de la institución, pero no como la excelencia en la formación de los educandos.

En el mismo concepto de educación hay divergencias y contradicciones. García y García (2001) señalan que, en los estudios realizados sobre el proceso educativo, se plantean conceptos relativos a la educación que se encuentran fragmentados (pedagogía, didáctica, metodología, entre otros), lo que requiere de un análisis por separado de los diferentes componentes.

Es en este sentido, es importante aportar reflexiones que permitan aclarar los conceptos educativos como pedagogía, didáctica, metodología, entre otros. Pedagogía para Lemus (1969) es el conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo. Ha sido entonces la pedagogía un campo de estudio que a veces se presenta como una ciencia, y en otras ocasiones como un conjunto de perspectivas filosóficas, aunque en algunos casos se asume como sinónimo de didáctica

Por otra parte, Bedoya (2002, como se citó en Suárez, 2012) se refiere a la pedagogía como la herramienta que ofrece una orientación teórica, epistemológica y científica de la práctica educativa, es decir, la pedagogía explica los fenómenos educativos en su totalidad. Podría decirse que la pedagogía es la ciencia de la práctica educativa.

Para Nérici (1982, como se citó en Torres y Girón, 2009), la didáctica, puede definirse como:

El estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable (p.12).

La didáctica hace parte de la pedagogía como ciencia, y es la que permite buscar las estrategias de enseñanza en el proceso educativo del niño. Por otra parte, la metodología en educación, es el estudio de los métodos educativos. Cada método se corresponde con un tipo de didáctica, y cada didáctica con un modelo pedagógico. Al final, estos conceptos hacen parte del proceso educativo del ser humano, y buscan la formación de éste desde el aspecto académico hasta el campo social.

1.2 La educación desde la integralidad

Se ha hecho énfasis en la educación como el proceso que busca la formación integral del ser humano, de manera que el comportamiento social hace parte de sus capacidades. La educación se ocupa del saber, el saber hacer, el poder hacer y querer hacer, es decir de los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes.

Barrera (2002), bajo la concepción del ser humano como un ser integral, aporta el concepto de dimensión como la forma que permite comprender que existen características propias y comunes a todo ser humano. El ser humano como un ser único, en busca de su integralidad se expresa a través de sus dimensiones a lo largo de su vida personal y en sociedad. Estas dimensiones se describen a continuación.

1.2.1 Dimensión biofisiológica

En esta dimensión del ser humano, Barrera (2002) se refiere al cuerpo y todo lo que ello incluye, en sus características morfológicas y fisiológicas propias de la condición humana. Mendoza (2017), indica que esta dimensión incluye los aspectos emocionales, los sentidos, y procesos innatos de la naturaleza humana, como el hábito de sueño, alimentación, emociones básicas, enfermedades, psicomotricidad, apariencia y hábitos de higiene, entre otros.

1.2.2 Dimensión cognitiva del ser humano

Una de las dimensiones del ser humano sobre las cuales ha hecho mayor énfasis la educación, es la dimensión cognitiva. Barrera (2002) se refiere a esta dimensión como *noológica* o intelectual, y se refiere a la inteligencia como una condición humana que permite ingresar al plano de la abstracción, al raciocinio, producción de ideas y conceptos. Para Mendoza (2017), abarca los procesos de pensamiento en sus diferentes tipos o direccionalidad, ya sea la abstracción, las ideas, la simbolización, el razonamiento, las conceptualizaciones y su expresión, como lo es el lenguaje. Sin embargo, el pensamiento no está aislado de la vida en general, más bien debe ser el proceso que lleve al ser humano a vivir en una sociedad que presenta circunstancias reales y que le exige reflexionar acerca de las decisiones, tener unos propósitos y estar en la capacidad de solucionar situaciones de acuerdo a cada contexto.

1.2.3 Dimensión volitiva

Barrera (2002) presenta esta dimensión como un impulso motivador de toda acción humana, que permite al ser humano tomar decisiones y acciones, las cuales se esperan sean para el bien personal y común.

La dimensión volitiva social según Barrera (2002, como se citó en Mendoza, 2017), se refiere a los aspectos concernientes a la voluntad, y se relaciona con la condición de ser social de la persona. Incluye la motivación, el planteamiento de metas, la forma como se capta la información, se analiza y se toman las decisiones, la priorización de las necesidades, el manejo de la autonomía, el establecimiento de relaciones interpersonales y el manejo del entorno social.

Barrera (2002) indica que esta dimensión incluye también la disposición hacia los demás, las actitudes y la toma de decisiones que permiten la realización de cada persona en los diferentes contextos sociales.

1.2.4 Dimensión ética y moral

Según Barrera (2002), la dimensión ética y moral, "Orienta al ser humano hacia la consecución de los aspectos que determinan el sentido de su ser biológico, intelectual y social, impulsándolo hacia la libertad, la responsabilidad, la búsqueda de la verdad, el bien personal y común" (p.227).

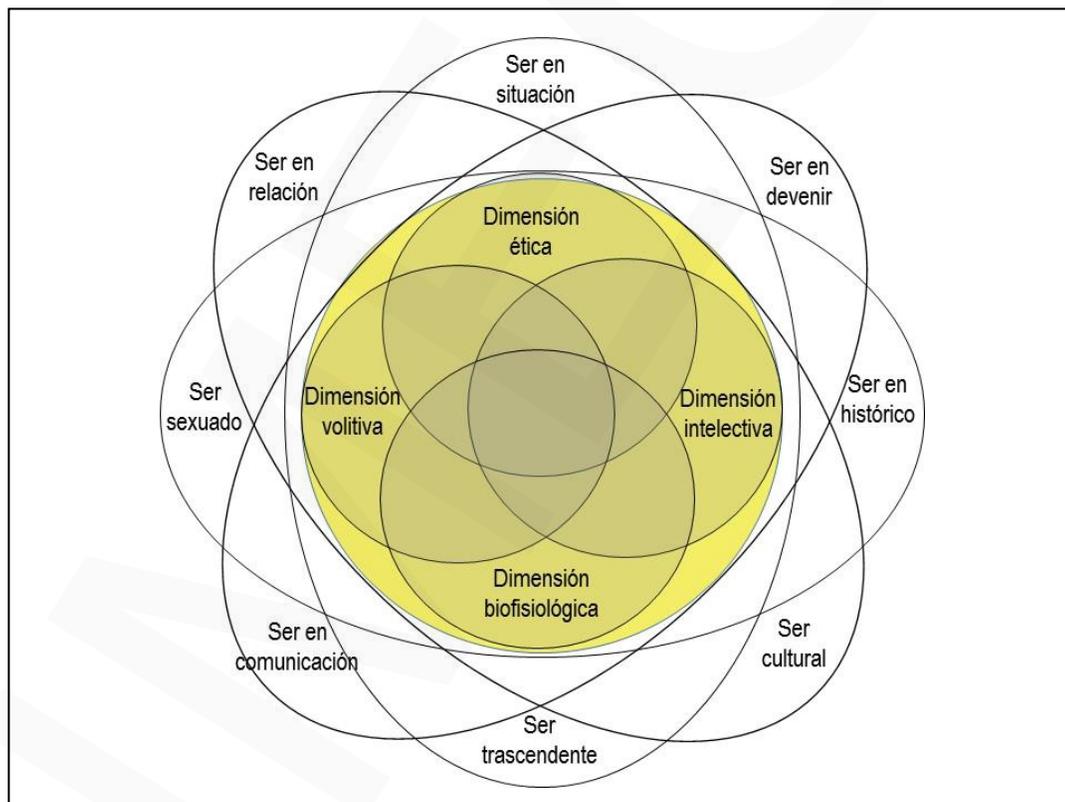
La dimensión ética se manifiesta, en el ser humano, en la conciencia, en las ideas, los conceptos y las actitudes integrales sanas y positivas en la relación con el otro y en la superación personal (Barrera, 2002). Por su parte, Mendoza (2017) indica que la dimensión ética también comprende las vivencias, experiencias y costumbres respaldadas en los valores de aceptación que promueve la sociedad, ya sea la familia, la comunidad y la formación educativa. Esto implica, además, pautas de comportamiento, como también orientaciones de valoración hacia los hechos.

La dimensión ética y moral se evidencia, según Mendoza (2017), cuando el ser humano hace seguimiento de las normas, cumple con los compromisos

y asignaciones, defiende sus principios y sus derechos personales, así como la claridad en el sentido, propósito y significado de la vida.

Varó (2017) se refiere a la ética como la que permite al ser humano resolver sus propios conflictos para poder tener una convivencia con los demás y solucionar los problemas que pudiese tener. Sin embargo, esta definición está más asociada a la dimensión volitiva que a la dimensión ética.

Una representación gráfica de las dimensiones en la integralidad la presenta Hurtado (2006).



Fuente: Hurtado de Barrera, 2006

Gráfico N° 1. Dimensiones en la visión integral del ser humano

El ser en su integralidad (biofisiológica, volitiva, intelectual y ético moral) vive un conjunto de situaciones, transformaciones y manifestaciones que se pueden describir como manifestaciones del ser en situación, ser en relación, ser en devenir, ser en comunicación, ser histórico, ser sexuado, ser trascendente y ser cultural. El ser humano se encuentra en constante relación con el otro y para poder generar estos momentos, debe conocerse a sí mismo para proyectarse en sociedad. Algunas de estas condiciones de la integralidad se describen a continuación.

- **Ser en situación:** Barrera (2002) afirma que el ser en situación "vive una realidad existencial concreta la cual es determinante en la formación de su personalidad, como también para el desarrollo de su organismo biofisiológico y de su psicología" (p.71). Para este autor el ser en situación significa que "Relación y circunstancia configuran la persona; determinan carácter, identidad y mismidad con naturaleza evolutiva. Constituyen requerimientos propios, complejos y fascinantes" (p.72).
- **Ser en devenir:** El ser en devenir como lo define Barrera (2002), implica que "El ser humano es histórico. Tiene pasado, presente y futuro. La comunicación se presenta ajustada a cada pueblo, en cada tiempo y lugar" (p.75). El ser humano se presenta entonces como aquella persona que trae consigo una historia, su tradición cultural que poco a poco se va transformando de acuerdo a la evolución que se genera al pasar el tiempo.
- **Ser sexuado:** Esta condición le confiere a cada persona características propias relacionadas con su género, además de lo biológico, biofisiológico y lo relacional. Comprende formas de ajustarse a la sociedad, de relacionarse, e incluso de ver la vida. Cada quien de

acuerdo a su propia diferenciación sexual actúa, se manifiesta, reacciona y participa de vivencias propias (Barrera, 2002).

- **Ser en comunicación:** Para Barrera (2002) la condición del ser en comunicación significa que "Relación y comunicación están profundamente ligados. Toda relación provee información, inicia, sustenta o motiva un proceso comunicacional" (p76). Además, señala que "La comunicación viene de un hecho de relación, ya sea del perceptor con el emisor o de éste con el medio. Se puede afirmar que no existe relación sin comunicación y comunicación sin relación" (p76). Es la herramienta para relacionarse con el otro y que ello abarca otros aspectos como el tipo de comunicación, la intencionalidad y la eficacia.
- **Ser histórico:** La persona desarrolla su vida en un contexto histórico que marca su vida en muchos aspectos. Muchos aspectos de su vida se explican, y tienen sentido a partir de ese contexto histórico (Barrera, 2002).
- **Ser trascendente:** Para Barrera (2002), el ser humano está llamado a la trascendencia. Esta trascendencia, para algunas concepciones antropológicas, está en la espiritualidad, mientras que para otras en la religiosidad. La condición de ser trascendente está asociada con el sentido de la vida y la búsqueda de aquellas cosas que están más allá de lo perceptible y de lo cotidiano.
- **Ser cultural:** La persona, en su proceso de realización histórica y social crea arte, ideas, valores, nociones estéticas y plasma en expresiones tangibles o intangibles, aspectos que en su conjunto configuran una cultura. Tiene, además, un sentido de pertenencia e identidad hacia esta cultura.

- **Ser en relación:** El ser en relación integra el aprendizaje acerca de cómo relacionarse con el otro a través de ciertos valores que se desarrollan en la escuela y la familia. Para ello se requiere un conjunto de competencias sociales y ciudadanas.

Con respecto a lo anterior, el Servicio de Participación Educativa, Atención al Profesorado y Tecnologías de Información y Comunicación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2014) resaltan que

La Competencia Social y Ciudadana, lejos de toda concepción utilitarista, implica el desarrollo completo e integrado de las personas. Sólo personas equilibradas, responsables, competentes, dotadas de iniciativa y sentido de la justicia y solidaridad pueden aportar dignidad y valor humano a la vida en sociedad. Las personas son el principio, el fin y el camino de la sociedad (p. 5)

Los valores antes mencionados, hacen parte de la construcción del ser humano como ciudadano que adquiere ciertas competencias que le permiten relacionarse con el otro, capaz de solucionar adversidades de la mejor manera posible.

García y García (2001), definen la relación con el otro como el espacio que tienen dos o más personas dentro de un mismo contexto, y por ello deben ser educados para la construcción de sociedad con el otro. En este sentido, la relación se enfoca a la capacidad de estar en grupo o comunidad, lo cual requiere ciertas capacidades para poder estar en concordancia con el otro.

No es entonces sólo la relación que se tiene con el otro, sino también la vida que se construye con el otro: el caso más cercano es la conformación de una familia. En este grupo social se procesa continuamente el trato hacia los demás, visto desde una mirada emocional y social, la familia es el primer núcleo social donde se desarrolla la integralidad del ser humano. El Servicio

de Participación Educativa, Atención al Profesorado y Tecnologías de Información y Comunicación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2014) indica que:

La educación, tanto en la familia como en el contexto escolar y en el social en general, tiene hoy la misión de capacitar a las personas para convivir en una sociedad plural, para relacionarse de manera positiva con los demás, para cooperar, comprometerse por el bien común y afrontar los problemas, diferencias y desencuentros de manera formal, pacífica y positiva (p5).

La educación, al incorporar entre sus objetivos al ser en relación, debe entonces también educar para la convivencia y la paz. De Miguel (2004), considera que:

La educación para la convivencia y la paz es un proceso que implica acciones intencionales, sistemáticas y continuas, encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante marcos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Este proceso supone potenciar la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta y vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad (p.1).

Este proceso de educación para la convivencia implica la capacidad de cada ser humano para resolver cualquier conflicto pacíficamente. Para ello es necesario educar en valores que permitan encontrar la mejor manera para resolver cualquier dificultad sin generar violencia.

Reyes (2010) indica que se deben establecer medidas concretas dentro de la escuela de carácter obligatorio, como un plan de convivencia, que se integre a las diferentes áreas, para desarrollarla como competencia. Pero para llegar a esta estrategia, también es necesario que los programas de convivencia respondan a la necesidad de cada escuela, al contexto y a la inclusión de toda la comunidad educativa dentro de este proceso de

enseñanza aprendizaje como una propuesta que haga parte de la formación integral del ser humano.

En este camino educativo se debe tener en cuenta el proceso de aprendizaje de la persona como parte de un todo en la formación, no sólo cognitiva, sino también como ciudadanos que hacen parte de una sociedad.

Así pues, en el proceso de aprendizaje de la persona se incluyen diversos factores. Como lo plantea, por ejemplo, Rousseau (como se citó en Vilafranca, 2012), el aprendizaje se da a través de la experiencia del estudiante, ya que el aspecto cognitivo va ligado a la corporalidad. Además, Rousseau también incluye dentro del proceso de aprendizaje el juego y la diversión como una acción educativa que le brinda al estudiante la oportunidad de aprender jugando. Aunque Rousseau parte de un modelo naturalista, es evidente que no le resta importancia a la relación y a la sociedad.

Por otra parte, es importante señalar la importancia de la educación para la sociedad. Según Bruni, Aguirre, Murillo, Díaz, Fernández y Barrios (2008), la educación se desarrolla a lo largo de la vida de cada ser humano, por eso trasciende de las instituciones escolares a la vida en sociedad. En este sentido debe haber una articulación entre los sistemas educativos, los sistemas de producción, el empleo y la cultura. Esto para asegurar que la educación contribuya a la construcción de una sociedad más equitativa, del aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores.

Según Puryear (1997); Bello (2001) y López (2005 como se citaron en De Castillo y Gamboa, 2012), la educación debe desarrollar destrezas y habilidades en el ser humano, que le permitan la productividad que se requiere para competir a nivel mundial. Sin embargo, también debe potenciar los

valores e ideas que propicien la convivencia solidaria, responder a los requerimientos científicos y tecnológicos de una sociedad globalizada, asumir una función integradora y compensadora, ser eficiente y eficaz, fortalecer la relación escuela-sociedad-familia, garantizar la equidad de acceso al conocimiento, y formar un ciudadano moderno, competitivo y democrático.

Al respecto, García y García (2001), indican que los seres humanos son los únicos seres vivos que necesitan la cultura para poder vivir por dos razones: porque cada uno tiene una manera de ser diferente al otro, y porque hacen cosas diferentes. Dicho desarrollo integral va ligado también a la vida cultural de cada ser humano, pues la cultura es determinante en el proceso de formación. La cultura entonces es la que media entre los procesos cognitivos y los procesos sociales a los que se enfrenta cada ser humano.

1.3 El clima escolar en el contexto educativo

Uno de los factores que mayor influencia tiene en el desarrollo de las habilidades sociales para la convivencia es el contexto. Como parte de éste se puede hacer referencia al clima escolar. El clima escolar involucra a todos los entes participantes dentro de la comunidad educativa y que deben generar ambientes propicios para la formación, y el más inmediato es el aula de clase.

Es de esta manera los actores que intervienen en el sostenimiento del clima escolar, como docentes, estudiantes, padres de familia, deben ser conscientes de la importancia de la convivencia en el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, Cornejo y Redondo (2001) afirman que el conocimiento por parte de los alumnos de su entorno social y psicológico, produce un aprendizaje que incluye a todas las personas que hacen parte de una comunidad educativa y en las cuales se enfocan relaciones interpersonales.

Núñez (2009) define el clima escolar como un concepto que abarca situaciones más complejas, y se refiere a las condiciones organizativas y culturales de todo el centro educativo. El clima escolar es la manera como la escuela es vivida y organizada por la comunidad educativa, y por ello incide sobre las actitudes de todos los implicados.

En este sentido, Bisquerra (2008) indica que las escuelas deben tomar conciencia de la importancia del clima escolar, el cual debe ser positivo, pues éste facilita los procesos de aprendizaje y de convivencia, vistos entonces como el entorno más inmediato de la persona, donde debe existir un ambiente adecuado para su formación integral.

Además de lo antes mencionado, Núñez (2009), se refiere al clima escolar como un proceso que incluye tanto una dimensión estructural (referida a la organización de los roles, a las expectativas de los estudiantes en la clase, y al hecho de compartir como grupo normas de conducta), como una dimensión afectiva (que abarca formas concretas mediante las cuales cada persona satisface sus necesidades).

El clima escolar según Núñez (2009) tiene cuatro componentes: académico, social, físico y afectivo. A continuación, se describe cada componente.

1.3.1 Componente académico

Este componente tiene que ver con las normas, creencias y prácticas de la escuela. Los resultados académicos también forman parte del clima escolar. Núñez (2009) indica que, a nivel internacional, se ha investigado sobre la relación que tiene el fracaso escolar con el clima, y cómo este fracaso desencadena la violencia escolar.

Según Bisquerra (2008), los profesores deben participar en la mejora del clima escolar. Esto favorecería también a la disminución de la deserción escolar, las situaciones que alteren la convivencia y el mejoramiento del nivel académico. En este mismo sentido, Núñez (2009) resalta la participación de los docentes en este proceso de resultados académicos y en el clima escolar. Se ha observado que cuando existe una relación adversa entre estudiante y profesor, los logros académicos son bajos.

1.3.2 Componente social

Se refiere a la comunicación e interacción entre personas. Es preciso mirar el clima escolar desde el aula como primer espacio no sólo de un encuentro académico, sino social. Bisquerra (2008) apunta a que los resultados de un buen clima escolar deben estar sujetos al interés que tiene cada comunidad educativa en el mejoramiento y progreso de su alumnado. Ello incluye también las condiciones del entorno y las condiciones emocionales en las cuales se desarrollan, pues se ha demostrado que en el mejoramiento del clima social, los resultados académicos son más significativos.

Para Gamero y León (2006), el aula es una sociedad en pequeña escala, y se reconoce a la escuela como la representación del mundo más allá de la familia, como un ámbito donde funcionan ciertas normas que los niños y niñas deben conocer y aprender a respetar, un ambiente que necesita de una normativa clara, explícita, aceptada y valorada por todos los que lo componen.

La escuela y el aula son entonces una microsociedad que permite generar en cada persona actitudes que pueden ir en beneficio de la relación con el otro. En el aula se gestionan estrategias para conducir al sostenimiento y al mejoramiento de un buen clima escolar, a fin de obtener buenos procesos.

1.3.3 Componente físico

Abarca los aspectos físicos y materiales. Estos componentes para la convivencia pueden ser positivos, como se menciona en Red AGE (2014), pues el aspecto estructural de una institución educativa puede ayudar a organizar un clima amable y acogedor para los profesores, los estudiantes y la comunidad educativa en general. Así, el entorno puede ser agradable y contribuir a la vez con los procesos de aprendizaje.

También este componente físico como lo menciona García-Chato (2014), es un espacio material donde el niño habita, aprende y se relaciona con el otro. Este espacio se vuelve una red de lugares y personas que están directamente relacionados con el estudiante y que además le ofrecen la oportunidad de aprender y de conocer. En estos espacios físicos el niño establece vínculos afectivos, de convivencia y de relación con el otro.

1.3.4 Componente afectivo

Se refiere a sentimientos y actitudes compartidas en la escuela. En este sentido, Bisquerra (2008) señala que la percepción que cada integrante de la comunidad educativa tiene de su aula y escuela es importante para establecer estrategias en el proceso educativo.

Martínez Muñoz (2000) también resalta la importancia del clima de aula de clase, y lo define como el ambiente que se da en cada una de las asignaturas, de manera más o menos permanente, a partir de la interacción de las características físicas del lugar, de las características de los alumnos, del docente, la materia tratada, las estrategias y la propia escuela, y que influyen en los resultados educativos de los alumnos.

Sin bien lo ideal es propiciar un clima armonioso en el aula, existe una realidad mundial en los centros educativos, que tiene que ver con los conflictos y la violencia. Estos dos conceptos, si bien están relacionados, no son iguales, y pueden llegar a confundirse.

Se entiende por conflicto, según Cascón (2001), la discrepancia que surge en aquellas situaciones de la cotidianidad en las que hay contraposición entre las necesidades de las partes y los valores en enfrentamiento.

El conflicto puede tener variaciones, de acuerdo a lo que indica Cascón, en: pseudoconflicto y conflicto latente. Este autor define pseudoconflicto como aquel donde puede existir un tono de pelea, se trata de malos entendidos, desconfianza y mala comunicación, pero en el fondo no existe desacuerdo. Por otro lado, define conflicto latente cuando no existe tono de pelea, porque ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores, no se enfrentan, o ni siquiera se reconocen como opositores, porque el conflicto no ha explotado, los desacuerdos no se han hecho evidentes.

En este mismo sentido, Rodríguez (2010) define el conflicto como una situación en que dos o más personas con intereses contrapuestos entran en confrontación, o en oposición, con el objetivo de neutralizar, dañar o eliminar a la parte rival, para lograr así los objetivos que motivaron dicha confrontación. Un conflicto puede implicar diferencias o discordias, tanto entre los directamente envueltos, como a otras personas que estén muy cerca de éstos.

Para Zapata (2015), el conflicto es una condición que no se puede eliminar ni desconocer, pues es inherente a la propia dinámica de la convivencia. Los conflictos son inevitables y, al mismo tiempo, necesarios. Vistos desde una perspectiva positiva, y cuando se viven de forma sana,

ayudan al desarrollo de la persona, a la formación de la identidad, a la reflexión, y al propio mejoramiento, tanto personal, como de la sociedad.

El conflicto es quizás una de las situaciones que más se resalta en la cotidianidad del ser humano. Existen conflictos políticos, económicos, sociales, familiares y escolares, lo cual requiere constantemente obtener conciliaciones de ambas partes. Sin embargo, no siempre el conflicto implica violencia, sólo desacuerdo. Por esa razón, muchos conflictos pueden resolverse de manera pacífica.

Por otro lado, está el concepto de violencia, la Organización Panamericana de la salud (OMS, 2002), la define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p.3)

Otro concepto de violencia es el que aporta el Manifiesto de Sevilla, elaborado por la UNESCO (1992), donde, a través de evidencias se concluyen que la violencia no está genéticamente programada. Los comportamientos violentos se adquieren de acuerdo al entorno social y ecológico en el que se desenvuelve el ser humano.

Las manifestaciones de violencia, según Jiménez (2007), pueden agruparse en cuatro dimensiones: agresión física, privación, manipulación y agresión verbal:

- Dimensión agresión física: según Jiménez (2007), es toda conducta directa o indirecta encaminada a ocasionar daño o sufrimiento físico sobre una persona. Un ejemplo son los golpes, empujones, pellizcos o cualquier maltrato que afecte la integridad física de las personas.

También es toda aquella conducta que produzca daño a bienes que hagan parte del patrimonio de la víctima, como el vandalismo y la destrucción de objetos.

- Dimensión privación: Jiménez (2007) la define como la falta de afecto y de atención de las necesidades básicas que requiere una persona para sobrevivir, como por ejemplo el aislamiento, alejamiento de los familiares, la privación de medios económicos indispensables, la prohibición de estudiar, entre otros. La discriminación, es una forma de privación.
- Dimensión manipulación: Para Jiménez (2007) esta dimensión se refiere a cuando una persona es gobernada por otra a su antojo y, además, es víctima de amenazas o coacciones que lo llevan a hacer cosas en contra de su propia voluntad. Implica que una persona es obligada, a través de diversos medios (coercitivos o persuasivos mediante engaños), a actuar en contra de su voluntad.
- Dimensión agresión verbal: Jiménez (2007) la define como las expresiones verbales como descalificaciones, insultos y tratos vejatorios o humillantes que generan deshonra, desacreditación o menosprecio al valor personal o dignidad. También se incluyen en esta categoría la injuria, el descrédito público y la calumnia.

En Colombia existen algunas estadísticas para identificar la violencia en sus diversas manifestaciones en los colegios, es así como Hoyos, Aparicio y Córdoba, (como se citó en López, Carvajal, Soto y Urrea, 2013), mencionan que en Barranquilla se realizó una caracterización de algunas formas de violencia entre iguales en una muestra de 332 estudiantes de diferentes colegios de sexto a noveno grado. Los resultados mostraron que la agresión verbal tiene la mayor frecuencia de aparición, seguida por la agresión física y

la privación manifestada como exclusión social, que se presentó entre las edades de 12 y 14 años.

De acuerdo con lo antes mencionado y con los factores que hacen parte del conflicto y de la violencia, es preciso aclarar los conceptos de agresividad, ira y hostilidad. Estas pueden ser vistas como sinónimos de conflicto y violencia, y aunque no son lo mismo, se pueden relacionar, como consecuencia de un hecho que finalmente puede ser violento y conflictivo.

Huntingford y Tuner (1987, como se citaron en Carrasco y González, 2006), definen la agresión como como un fenómeno que abarca un gran número de factores que se manifiestan de diversas formas. Este fenómeno puede presentarse en cada una de las dimensiones del ser humano: física, emocional, cognitivo y social.

Así mismo, Carrasco y González (2006) se refieren a la agresión como un componente comportamental, como una conducta voluntaria, destructiva que va dirigida a una meta en concreto, ya sea para destruir objetos o dañar a otras personas.

Carrasco y González (2006) definen la ira como "un estado emocional consistente en sentimientos que varían en intensidad, desde una ligera irritación o enfado, hasta furia y rabia intensa, las cuales surgen ante acontecimientos desagradables, y no están dirigidos a una meta" (p. 9).

La ira tiene niveles de intensidad emocional que se manifiestan de diversas formas. La ira es una emoción, y puede manifestarse como comportamiento agresivo o no. Estos mismos autores definen la hostilidad como "un conjunto de ´actitudes´ negativas complejas, que motivan, en última instancia, conductas agresivas dirigidas a una meta, normalmente la destrucción o el daño físico de objetos o personas" (p. 9).

Por su parte, Palmero, Díez, Diago, Moreno y Oblitas (2007) definen hostilidad desde una perspectiva multidimensional: cognitiva, emocional y conductual. Desde lo cognitivo, lo definen como las creencias negativas que se tiene la persona sobre los demás, lo que conlleva a interpretar la conducta del otro como amenazadora u opositora. El componente afectivo-emocional encierra estados emocionales como la ira, el enfado, el resentimiento, el disgusto y el desprecio. El componente conductual incluye la disposición a la transgresión ya sea física o verbal de modos más sutiles que pueden ser aceptados socialmente.

La hostilidad es una forma de transgresión de baja intensidad, no llega a traspasar los límites para convertirse en violencia. Palmero, et al., (2007) concluyen que la hostilidad es el resultado de todas aquellas influencias que pudo haber recibido el ser humano de su entorno. Las personas que muestran hostilidad se caracterizan por esperar lo peor de los demás, siempre están a la defensiva, y crean ambientes de competitividad y tensión.

En la escuela se presentan diversas situaciones que pueden desencadenar circunstancias que de acuerdo a sus características se definen como agresión escolar. Al respecto, El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) define la agresión como:

Toda acción realizada por una o varias personas que conforman la comunidad educativa y que busca afectar negativamente a otras personas de la misma comunidad, de las cuales por lo menos una es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica (p.48).

Para comprender mejor algunos de los conceptos trabajados, en el cuadro N° 1 se presentan las definiciones de varios autores.

Cuadro N° 1.
Definiciones de Conflicto, violencia, agresividad y hostilidad

Término	Definición
Conflicto	Gascón (2001), lo define como una situación donde hay contraposición entre partes, tangible o no. El conflicto puede ser: pseudo conflicto donde hay tono de pelea, mal entendido, y también puede ser conflicto latente, cuando las partes no se enfrentan, pero hay una contraposición de ideas.
Violencia	Según Jiménez (2007) es un comportamiento. Es el uso de la fuerza para hacerle daño a otra persona, a sí mismo, o a una comunidad. La violencia puede presentarse desde cuatro dimensiones: Dimensión agresión física: dirigida a hacer daño físico a otro o a un bien del patrimonio de la víctima Dimensión privación: falta de afecto, de atención, o de cubrir las necesidades básicas de una persona. Dimensión manipulación: Una persona es gobernada por otro y hace cosas en contra de su voluntad. Dimensión agresión verbal: Expresiones verbales que causan daño al otro.
Agresividad	Es una emoción. Huntingford y Tuner, 1987, (cp. Carrasco y González 2006). Abarca diversos factores y formas de expresión, pues pueden ser físico, emocional, cognitivo y social.
Agresión	Carrasco y González (2006) Es un comportamiento y conducta voluntaria encaminada a una meta concreta para dañar o destruir a otra persona u objetos. Es similar a la violencia.
Ira	Carrasco y González (2006), es un estado emocional de diferente intensidad, puede ir desde un estado de irritación hasta furia intensa. No siempre conlleva a la agresión o a la violencia. Puede estar reprimida
Hostilidad	Carrasco y González (2006), actitudes agresivas dirigidas a una meta que generalmente es de destrucción o daño físico hacia objetos o personas. El componente cognitivo son las creencias negativas que se tienen sobre los demás, lo que conlleva a interpretar la conducta del otro como amenaza. El componente afectivo-emocional encierra estados emocionales como la ira, el enfado, el resentimiento, el disgusto y el desprecio. El componente conductual incluye la disposición a la agresión física o verbal de un modo más sutil que pueden ser aceptados socialmente.
Acoso	Hostilidad, violencia, dimensión manipulación y coacción
Insultos y amenazas	Violencia, dimensión agresión verbal
Bullying o matoneo	Todas las dimensiones de violencia, hostilidad y agresión.

Fuente: Palmero (2007)

Cabe aclarar que la violencia va dirigida a dañar y a destruir al otro de manera intencional. Entonces, de acuerdo a la definición del Ministerio de Educación Colombiano, se encuentra que hay una imprecisión de conceptos al definir agresión escolar, en esta definición se encuentran conceptos como: violencia que incluye la dimensión agresión física, dimensión agresión verbal; y la agresión desde la perspectiva de dañar al otro. Por último, al referirse a la agresión escolar desde el campo de la electrónico, explica que éste es el medio para realizar una acción en contra del otro, mas no es el acto de agresión como tal.

Otro tipo de violencia al que se enfrenta la escuela es el acoso escolar. Según la UNESCO (2014), existe acoso escolar cuando un estudiante presenta repetidamente y por un largo tiempo conductas de agresividad, ya sean de contacto físico o verbal, que conlleven a la manipulación psicológica.

Existen datos estadísticos sobre acoso escolar en el mundo. Por ejemplo, y de acuerdo a la Redacción de El Tiempo (2017), dos, de cada 10 niños en el mundo, sufre de acoso o violencia escolar, lo cual desencadena otras categorías de violencia en la escuela.

En Colombia, investigadores de *Colombia Aprende* (sf.), han determinado que la violencia escolar se presenta en la escuela con mayor probabilidad en los estudiantes con ciertas características como víctimas de la violencia, y que además presentan un desempeño académico bajo. Sus actitudes son negativas, se les dificulta hacer amigos y también son propensos a hacer uso del alcohol y otras sustancias psicoactivas.

En Colombia, para el Ministerio de Educación (2013), y de acuerdo a la ley 162, el *bullying*, entendido como otra forma de acoso escolar, es una:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantienen una relación de poder asimétrica, que presente de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (p. 2).

El *bullying* también puede ocurrir por parte de docentes hacia estudiantes, o por parte de estudiantes hacia los docentes, ante la indiferencia o complicidad del entorno

El *bullying* incluye entonces todas las características de violencia con cada una de sus dimensiones, la hostilidad y la agresión. Incluye: **agresión física**: daño físico a otro o a un bien que haga parte del patrimonio de la víctima; **privación**: falta de afecto, de atención, de cubrir las necesidades básicas de una persona; **manipulación**: sometimiento a otro que implica hacer cosas en contra de su voluntad; **agresión verbal**: expresiones verbales ofensivas.

Desde la **hostilidad**: creencias negativas que se tienen sobre el otro, lo que conlleva a interpretar la conducta de los demás como amenazadoras u opositoras. Encierra estados emocionales como la ira, el enfado, el resentimiento, el disgusto y el desprecio e incluye la agresión física o verbal de un modo más sutil que pueden ser aceptados socialmente. La hostilidad también incluye una dimensión de **agresión** vista ya como una conducta voluntaria encaminada a una meta concreta para dañar o destruir a otra persona u objetos presentándose de manera similar a la violencia.

El *bullying* es también conocido como “matoneo” según Chauv (como se citó en Agencia de prensa, 2012). En investigaciones hechas en Colombia sobre el matoneo escolar, se muestra que uno de cada cinco estudiantes es

víctima de este tipo de situación y que, además, en las escuelas de las regiones donde hay conflicto, esta problemática es más relevante.

En Colombia, ahora no sólo la violencia escolar se presenta en el aula de clase o en la institución educativa, ahora la violencia se traslada ciberespacio bajo la forma de ciberacoso escolar. Según Salmerón y Guerrero (2016), el ciberacoso escolar es aquel daño que se hace con intenciones repetitivas de un menor o grupo de menores a otro menor, a través de medios digitales.

Eljach (2011) señala que la violencia entre los niños y niñas se ha incrementado en los últimos años, ya que las herramientas de información y comunicación de la época proporcionan mayor accesibilidad y conectividad con el otro.

1.4 La convivencia como expresión del ser en relación

La convivencia forma parte de la vida del ser humano, además es una herramienta fundamental en la construcción de la sociedad. Fúnez (2015), refiere que la convivencia es una situación donde existe algo en común con el otro, donde se forma el ser humano para vivir y estar con los demás.

Otros autores como Palma (2009), definen convivencia como la capacidad de estar en compañía con el otro, de manera respetuosa y solidaria. Ello implica la forma cómo coexisten armónicamente los seres humanos que comparten un espacio común.

Para Ortega y Martín (2004, como se citó en, Espinosa, Ojeda, Pinillo y Segura, 2010), la convivencia es la manera de vivir con los demás y de compartir tareas, en un ambiente de diálogo, cumplimiento de las normas, respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética.

En esta preparación para el proceso de la convivencia, es preciso tener en cuenta otros aspectos importantes. Según Fúnez (2015), la convivencia es también la manera como el comportamiento personal afecta la interacción de un grupo, es por ello que, para este autor, la convivencia incluye la solidaridad como forma de incidir en el otro.

Según lo señala Ortega (como se citó en Uruñuela, 2016), "La convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder" (p. 2). La convivencia hace parte directamente de los procesos educativos que están inmersos no solo un grupo de personas, sino también en todo lo que trae consigo el ser humano en sí mismo.

El Ministerio de Educación de Colombia (sf.), define la convivencia como la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, basadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. Esas relaciones de calidad individuales y grupales no sólo se definen desde referentes, éticos, culturales y normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los seres humanos para interactuar constructivamente.

En este sentido, Giménez Romero (2005.) definen convivencia como una relación armoniosa entre personas que viven juntas. La convivencia es vivir en compañía, es tanto la acción de convivir como la relación entre quienes conviven.

La convivencia también es definida dentro de los parámetros legales, por el Congreso de Colombia (2016) en su artículo 5° y para los efectos del código de Policía, como la interacción pacífica, respetuosa y armónica entre las

personas, también con los bienes, y con el ambiente, en un marco del ordenamiento jurídico.

Para Bisquerra (2008), la formación para la convivencia incluye entre sus componentes, la competencia social, la solución de conflictos, la prevención de la violencia y educación emocional. Por su parte, Aparicio (s.f.) considera que, dentro de la convivencia, se deben tener en cuenta algunos elementos para lograr que ésta sea positiva, tales como el respeto, la afabilidad entendida como aquellas actitudes positivas en relación con los demás, la inteligencia social, como una disposición para tratar bien a los demás, y la educación, que debe reunir las acciones para propiciar de los elementos antes mencionados.

1.5 La convivencia escolar

La convivencia ocurre en los diferentes entornos que implican relación, actividades comunes, y espacios y tiempos compartidos. Entre estos entornos se encuentran la familia, el contexto laboral, y los espacios educativos. Hirmas y Eroles (2008) destacan la importancia de la convivencia escolar, como la condición que permite, dentro de un ambiente escolar, la inclusión, la vivencia democrática y la cultura de paz, como medios para mejorar las relaciones humanas y resolver conflictos, y como una manera de prevenir la violencia y el fracaso escolar, como parte de la misión de la escuela.

Para Guzmán, Muñoz y Preciado (2012), la convivencia escolar, posee una gran variedad de connotaciones y conceptualizaciones, que dependen de los contextos en los cuales se vive. Puede entenderse como la vida en armonía dentro de la escuela, e involucra a toda la comunidad educativa, lo cual favorece el desarrollo humano del estudiante y potencia los procesos de

enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas. Esta definición muestra la convivencia desde una perspectiva psicoeducativa.

La convivencia escolar según Valverde (2015) "Consiste en una creación de estructuras y procesos democráticos, cargados de valores positivos, que configuran la vida en la escuela" (p.37). Esta definición trabaja la convivencia escolar desde una perspectiva política.

Por otra parte, Ortega (como se citó en Guzmán, Muñoz y Preciado, 2012), se aproxima al concepto de convivencia escolar desde una perspectiva sociopsicológica, al señalar lo siguiente:

La convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (p 27).

Una definición que coincide con lo planteado por Ortega (op. cit), es la del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). Este plantea que la convivencia escolar es la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica. También define la convivencia escolar como el conjunto de relaciones que existen entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, como un proceso donde hay una relación entre quienes hacen parte de un mismo establecimiento educativo. Este proceso debe orientarse a los objetivos educativos y al desarrollo integral de todos sus miembros, y no sólo se limita a la relación con otras personas, sino que es un proceso de construcción colectiva, y con la responsabilidad directa de toda la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación Gobierno de Chile (s.f), afirma que la convivencia escolar es una obra construida por toda una comunidad, donde prevalecen los valores del respeto y la solidaridad de manera mutua y recíproca, y que genera relaciones armoniosas donde no tiene cabida la violencia.

En este contexto la convivencia escolar se expresa a través de varias dimensiones (cuadro N° 2), las cuales se desarrollan en la escuela para el beneficio de la formación integral de los estudiantes, estas son:

Cuadro N°2.

Dimensiones de la Convivencia Escolar

	Dimensiones	Aspectos centrales
1	Relacional	Existencia o no de interacción social e interpersonal. Naturaleza de dicha interacción
2	Normativa	Normas compartidas. Conocimiento y aceptación de las normas. Adecuación normativa
3	Axiológica	Valores y finalidades compartidas. Reconocimiento y respeto de lo no compartido
4	Participativa	Presencia en los ámbitos decisorios Sentimiento o no de ser-parte-de. Implicación de todos en la vida social conjunta
5	Comunicacional	Comunicación existente. Pautas y espacio de comunicación. Eficiencia.
7	Actitudinal	Respeto hacia el otro y naturaleza de la tolerancia. Voluntad de inclusión o de exclusión.
8	Identitaria	Identidades compartidas y no compartidas. Sentido de pertenencia
9	Política	Potenciación de la acción de los sujetos. Democratización del acceso a informaciones que orientan y sitúan las decisiones de los sujetos. Inclusión de múltiples perspectivas en los debates locales.

Fuente: Giménez (2005, p.8) Dimensiones de la convivencia: Criterios de definición y diferenciación

El cuadro N° 2 es un primer acercamiento al proceso de la convivencia escolar. Sin embargo, existen algunos aspectos centrales que se pueden superponer para efectos de esta investigación. Es decir, las dimensiones utilizan aspectos que bien pudieran hacer parte no solo de una de éstas, sino de varias, y es allí donde se pueden presentar confusiones. Por esa razón, a partir de la revisión de diferentes autores y del análisis del cuadro de Giménez (2005), se establecieron como sinergias de convivencia las siguientes: **comunicación, apoyo mutuo, respeto, organización, cordialidad, sentido de pertenencia y participación.**

En el Cuadro N° 3 se hace la correspondencia entre las sinergias de convivencia propuestas por Giménez y las sinergias tal como se configuraron para esta investigación.

Cuadro N° 3
Comparación de sinergias

Sinergias según Giménez (2005)	Sinergias para esta investigación
Relacional	Cordialidad y apoyo mutuo
Normativa	Organización
Identitaria	Sentido de pertenencia
Participativa	Participación
Comunicacional	Comunicación
Actitudinal	Respeto
Política	Participación

Fuente: Elaboración propia de la investigación

A continuación, se describe cada una de las sinergias de convivencia.

1.5.1 Comunicación

La comunicación como eje fundamental en la construcción social de una comunidad, es básica para las relaciones humanas. Así Thompson (2008) define la comunicación como el proceso mediante el cual el emisor y el receptor establecen una conexión en un momento y espacio determinados,

para transmitir, intercambiar y compartir ideas, información o significados que son comprensibles para ambos.

Esta definición ha evolucionado a través de estudios e investigaciones sobre la importancia de la comunicación en los procesos sociales de los seres humanos. La comunicación no sólo es la transmisión de códigos, también se entiende, según Rizo (2005), como el proceso fundamental para la construcción de la vida en sociedad de todos los seres humanos ya que se utiliza como un mecanismo fundamental en el diálogo y la convivencia entre las personas.

La comunicación es, como lo indica Gumucio (2004), un proceso de diálogo entre los seres humanos para proyectar o mediar en las transformaciones donde las personas son el centro de atención. Así mismo, Barnett (1994) se refiere a la comunicación como:

El lugar donde se forman las identidades de los comunicadores en la interacción con otras personas, como el proceso en el cual surgen los propósitos, y como los medios mediante los cuales construimos los eventos y objetos de nuestros mundos sociales (p.53)

Para Servaes (2012) la comunicación tiene importancia estratégica y fundamental en la contribución de las conexiones de los diferentes aspectos de desarrollo del ser humano, mejora la distribución del conocimiento y la información, y promueve la participación de todos los que estén involucrados. El planteamiento anterior concuerda con lo señalado por Salazar (2012), quien afirma que el proceso de comunicación es la base para la formación de una comunidad y, de igual forma, es un elemento clave en el desarrollo y la prosperidad de la misma.

En este sentido, la comunicación en la convivencia escolar juega un papel muy importante ya que es la herramienta que permite un diálogo triangular entre el docente, el estudiante y la familia. Según Rodrigo (1999) "La comunicación implica, también, ser capaz de compartir emociones. Es decir, hay que ser capaz de crear una relación de empatía (capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta)" (p.4).

En la misma línea, para Duarte (2005), los procesos comunicativos son elementos de la convivencia escolar y deben ser objeto de reflexión por parte de la comunidad educativa, con el fin de generar ambientes adecuados para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más pacífica.

Galimberti (2002), también define la comunicación como un proceso social entre dos o más personas, que se basan en la transmisión de un mensaje y la manera cómo éste es entendido, de ahí que se haga una comunicación efectiva.

1.5.2 Apoyo Mutuo

El apoyo mutuo como una acción del ser humano en cuanto a la relación con el otro, los valores y la convivencia, permite generar cierta capacidad para pensar en los demás. Es una conducta que contribuye a la armonía dentro de un grupo.

Según la Federación Andaluza de Asociaciones de Usuarios/as de Salud Mental (2014), la ayuda mutua es toda relación en la que unos y otros se apoyan recíprocamente para superar una situación problemática o cualquier situación de la vida. Es una ayuda recíproca que busca el bienestar de las partes y la cooperación, para lograr un fin en común.

Para el Ministerio de Salud de Colombia (sf), el apoyo mutuo se establece entre dos o más personas y es la manera de dar, recibir o compartir algo, para ayudar a disminuir angustias y resolver asuntos en pro de la salud mental de las personas involucradas. Por otra parte, para Cáceres (2010), el apoyo mutuo es un término que se utiliza para describir aspectos como la cooperación, la correspondencia en el intercambio de recursos, habilidades y servicios, y el trabajo en equipo para un beneficio mutuo entre las personas que están involucradas

Moenne (2010) precisa que el apoyo mutuo es parte de la naturaleza de la persona. El ser humano es social por naturaleza, no puede prescindir de sus iguales ni tampoco intentar desarrollar sus capacidades de manera independiente. Así mismo, Corpas (2015) define la solidaridad como un comportamiento ligado al mundo afectivo, moral y ético, que se convierte en un valor, una actitud, un modo de ser y de comprender la vida, y se manifiesta en la unión de las personas para conseguir un bien colectivo.

El apoyo mutuo, según Páez (2013) es un valor aprendido que es propio del ser humano, pues crea la posibilidad de colaborar con el otro y además genera sentimientos de pertenencia y de compartir con otras personas. Además, para Kamm (2009) el apoyo mutuo es uno de los valores más importantes para el ser humano, pues es una colaboración mutua que permite la unión de las personas, además genera acciones que conllevan a la colaboración y el compartir con otros seres.

1.5.3 Respeto

León y Martínez (2013) definen el respeto como “un valor indispensable para la convivencia y la cohesión social, pues su práctica permite desarrollar ambientes de confianza y solidaridad” (p.21). En este sentido, el respeto como

elemento fundamental dentro de un grupo de personas, contribuye a entornos agradables y pacíficos que permiten contextos armónicos para el desarrollo de los seres humanos.

Para García (2007), el respeto es “un concepto que hace referencia a la capacidad de valorar y honrar a otra persona, tanto sus palabras como sus acciones, aunque no aprobemos ni compartamos todo lo que haga” (p.1). El respeto involucra la capacidad del ser humano para apreciar el punto de vista de otra persona sin tener la necesidad de utilizar acciones violentas para contradecirlo o darle a entender que está en desacuerdo. Es aceptar al otro y compartir opiniones sin generar controversias, por el contrario, llegar acuerdos de manera pacífica.

También, la Dirección de Comunicación Corporativa ICE, de Costa Rica, (sf), define el respeto como un valor que le permite al ser humano reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del otro y sus derechos. En la misma línea, Adrián (2019) y Chaparro y Gordon (2010) se refieren al respeto como una actitud que permite reconocer los derechos ajenos, la autonomía de cada ser humano, la aceptación del derecho a ser diferente, el reconocimiento y la consideración, que se tienen las personas como condición para alcanzar la paz y la tranquilidad, como base fundamental de una sana convivencia

Por lo tanto, es importante propiciar actitudes de respeto desde la infancia para que los niños, tanto en el presente como en el futuro, sean mejores personas y aprendan a convivir.

1.5.4 Organización

García (2002) se refiere a la organización como “una estructura de funcionamiento donde se hace efectivo el ejercicio del poder, la toma de decisiones y los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las

acciones" (p. 57). Consiste en asegurar una organización efectiva frente a situaciones que permitan desarrollar, ejecutar y cumplir con ciertas metas propuestas por un grupo determinado de personas.

Así pues, la organización se enmarca dentro de las habilidades para la vida. Geuz (sf), se refiere a la habilidad que permite desarrollar una vida sana y equilibrada, y la capacidad de establecer una vida personal y social de manera que pueda expresarse en actitud positiva frente a la vida.

Según Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux (2017), un ambiente organizado en la escuela, permite que los estudiantes, docentes y comunidad educativa se apropien de las normas, las conozcan y las cumplan, pues de esta manera los mecanismos de resolución de conflictos pueden ser más reflexivos.

A través de la organización según García (2002) y de las normas, se generan las bases de la convivencia y se siembra en los estudiantes una inserción en la vida social.

En este sentido, la organización aporta a la convivencia escolar un entorno normativo. El Ministerio de Educación de Chile (2004), define los criterios frente a los procedimientos que se deben llevar a cabo en la resolución de conflictos, y unifican y dan sentido al conjunto de deberes, saberes, lenguaje y procesos de enseñanza aprendizaje.

Cuando la norma no se cumple, se altera la convivencia, se incumplen los deberes establecidos dentro de la institución educativa, y se genera conflicto, violencia e injusticia. De allí entonces, la importancia de cumplir con la norma, que es la guía que rige el comportamiento humano para poder vivir y construir sociedad en un ambiente de paz.

En general, la organización implica el cumplimiento de unas normas o acuerdos establecidos dentro de la institución educativa y el aula de clase. Estos se construyen de acuerdo a los parámetros establecidos dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia, y que además incluye las sanciones que se aplican de acuerdo al tipo de infracción cometida por cualquier miembro de la institución. Las normas hacen parte del horizonte institucional para poder mantener la convivencia armónica en el establecimiento educativo.

La organización, vista como un factor importante dentro de la normatividad y cumplimiento de responsabilidades permite medir aspectos que conciernen a la capacidad de compromiso y cumplimiento de normas que se disponen dentro de una institución en pro de la sana convivencia escolar.

1.5.5 Cordialidad

Giraldo (sf), define cordialidad como un sinónimo de amabilidad, que representa la manera de establecer unos principios de cada persona que conlleven al buen trato hacia el otro. Por su parte, De Rivas (2014) considera la cordialidad como "una actitud de afecto y complacencia en el trato hacia las personas, interesarse por ellas" p.180. Dicha forma de actuar hace que las personas puedan sostener una relación que permita situaciones armónicas que contribuyan al bienestar individual y grupal.

Otra definición de cordialidad es la aportada por Calvo (2015), quien se refiere a la cordialidad como:

Todo comportamiento recíproco que desee estar a la altura de una sociedad cordial-madura, emotiva, sintiente, dialógica y comprometida- debería partir de ese mínimo que constituye el reconocimiento mutuo de hallarse frente a seres capaces de

dialogar, valorar, emocionarse, actuar y comprometerse en cualquier ámbito (p.106).

Así entonces, la cordialidad en las personas se caracteriza por demostraciones de amabilidad, afecto, amor, cariño, amistad y el buen trato hacia la gente. La cordialidad, como sinergia de la convivencia, según Combe, Baloye, Ruíz y Murga (2011) hace referencia a la interacción que se establece entre las personas, y la buena relación que exista entre ellas dependerá de cada integrante. Así cada persona determina el tipo de relación que entabla con el otro.

Así mismo, Carozzo (2017) se refiere a la cordialidad como aquellos aspectos que promueven estilos y actitudes favorables al proceso de la convivencia en la escuela, “los que pueden llegar a ser consonantes al espíritu de la convivencia conocida y practicada tradicionalmente o que responda a nuevos estilos de sello democrático con equidad” (p38).

Se resalta entonces, la importancia de la relación con el otro en la construcción de la convivencia escolar ya que, a partir de la práctica, las personas se van integrando a los diferentes grupos sociales que se generan dentro del aula de clase, en la escuela y con la comunidad. Para ello, Carozzo (2017) contempla tres tipos o niveles de relaciones interpersonales:

- La relación del docente con los estudiantes a su cargo.
- La relación que existe al interior de los grupos constituidos en el aula.
- La relación entre los diferentes grupos que existen en el aula de clase.

El deterioro de estas relaciones puede llegar a generar conflictos dentro de la convivencia, lo cual sería perjudicial dentro de la comunidad educativa. Por tal razón, en el proceso relacional de los docentes, estudiantes y

comunidad educativa en general, la cordialidad es un aspecto fundamental para mantener una sana convivencia.

1.5.6 Sentido de pertenencia

Es importante generar en los estudiantes el sentido de pertenencia visto como el agrado por estar y pertenecer a la institución, de esta manera cada miembro contribuye a la buena convivencia ya que desea sentirse lo mejor posible dentro de ese lugar. Hurtado de Barrera (2006), se refiere al sentido de pertenencia como aquel que:

Representa la medida en que los miembros se consideran a sí mismos como parte del grupo y tienen una imagen compartida de éste, hay un sentido de totalidad y de objetivos compartidos, hay una organización compartida, aceptada y asumida como propia, con sus normas y responsabilidades (p.103)

La pertenencia según Ros (2014) está representada por “el sentimiento de ser aceptado y respetado, además de sentirse incluido en el centro y estar orgulloso de formar parte de la escuela” (p.203).

Así mismo, el sentido de pertenencia lo define Brea (2014) como el sentimiento de arraigo y de identificación que tiene una persona con un grupo o con un contexto determinado. Este sentimiento de arraigo genera en la persona un compromiso con la construcción de significados compartidos que formarán parte de la memoria personal y del grupo del que se siente parte.

Brea (2014), también se refiere al sentido de pertenencia como un elemento que moviliza la actividad grupal y por ello es importante elaborar estrategias efectivas en la construcción de este sentimiento.

Hurtado de Barrera (2006) indica que el sentido de pertenencia puede ser voluntario o involuntario, ya que algunas personas pueden pertenecer a un grupo por necesidad y no porque deseen estar allí.

El sentido de pertenencia se puede manifestar según Hurtado de Barrera (2006), en las acciones que realiza cada miembro de un grupo, las cuales indican el grado de compromiso y de responsabilidad que asume cada uno.

Canales y Peña (2014) indican que el nivel de sentido de pertenencia de un estudiante con su escuela, se ve reflejado cuando el estudiante colabora en las actividades propuestas por la institución y cuando, además, tiene la convicción que su escuela es una promotora de valores.

En este sentido, la formación en valores ha sido un tema de tiempo atrás. Se sabe que el estudiante trae de casa unos valores ya establecidos, es entonces la escuela el espacio donde dichos valores se fortalecen en un entorno de respeto a la personalidad de cada miembro de la comunidad educativa. Este sentido de pertenencia se genera través de acciones e interacciones con el otro, actitudes que aportan a la construcción de la convivencia escolar ya sean positivas o negativas.

Es de suma importancia, fomentar en los estudiantes sentimientos de identidad y más aún de aquellos lugares que contribuyen a la formación integral de las personas, dígase el hogar y la escuela. Como lo señala Sobczyk y Soriano (2015), el sentido de pertenencia “aparece cuando una serie de características se construyen como marcadores de diferencia, al ser tratadas como señas de pertenencia y criterios de inclusión/exclusión” (p.214)

El sentido de pertenencia implica entonces que la persona se identifica con su entorno o grupo social inmediato. Esta persona trae consigo ciertas

particularidades culturales, compartidas por su grupo de referencia, pero que la distinguen de otros grupos sociales, y que generan sentido de pertenencia.

1.5.7 Participación

Participar implica involucrarse activamente en las actividades que desarrolla un grupo, a partir del aporte de ideas, el diálogo, el compromiso y la acción conjunta. De esta manera, la participación vista como la capacidad que tienen los estudiantes para realizar una actividad de forma voluntaria, a partir de sus intereses o de aquellos creados por el docente, y se puede expresar mediante acciones que contribuyan al cumplimiento de la meta propuesta.

La participación puede ser vista desde varios puntos de vista, es decir, desde los grupos escolares, cada miembro aporta de diferentes maneras su participación para el desarrollo de un proceso académico o de convivencia escolar; es en este trabajo en grupo donde en realidad se miden las diferentes habilidades participativas de los estudiantes.

Escámez (2003) indica que la participación no es un hecho separado del proceso de aprendizaje, es por eso que las personas involucradas en dicha actividad deben organizar estrategias que generen un verdadero cambio de ideas y experiencias, de tal manera que la interacción con otros sea efectiva en las acciones realizadas.

Fierro y Carbajal (2019), indican que los procesos de participación en los estudiantes, ofrecen oportunidades para desarrollar capacidades cívicas, democráticas, y con un enfoque más amplio sobre los procesos de la convivencia dentro del marco educativo

Según Prieto (2005), la participación de los estudiantes en el aula depende de factores como el acercamiento hacia los profesores y las oportunidades que propicie el profesor para que los estudiantes se puedan involucrar.

Para lograr la participación de los estudiantes, según Tuc (2013), se hace necesario implementar estrategias, y organizar eventos culturales, deportivos y cívicos que contribuyan al mejoramiento de la convivencia e integración de todos.

Amnistía Internacional (1996 como se citó en Corona y Morfín, 2001), define la participación como una actividad privilegiada para el desarrollo humano, ya que es aquello que posibilita a cada integrante de un grupo mostrar sus atributos y potencialidades personales que aportan al otro. La participación no se relaciona directamente con aquel que se resalta dentro de un grupo, también participan aquellos que contribuyen al mejoramiento de la convivencia escolar con sus comportamientos, actitudes, sus relaciones con el otro y la práctica de valores.

En el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDL) (como se citó en el Ministerio de Educación de Chile, 2017), se ofrecen unas pautas que aportan al desarrollo de la participación dentro de la comunidad escolar.

- Trato equitativo, justo y respetuoso de los deberes y derechos de cada integrante de la comunidad educativa.
- Promoción de un clima escolar donde se fomente el diálogo, el trabajo colaborativo, la promoción de la cultura y la eficiencia en las actividades propuestas.

- Implementación y monitoreo del cumplimiento de las normas para contribuir a la sana convivencia, y promover la responsabilidad colectiva.
- Fomento de espacios de participación y colaboración de los integrantes de la comunidad educativa.
- Mediación en la resolución de conflictos.
- Promoción de la comunicación y colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa.

Ante estas pautas es muy importante el rol que cumple el docente para velar por el desarrollo de líderes positivos, con ciertas características que los identifican. Boyatzis, Goleman y Mckee (2000) definen al líder como una persona con capacidad de escucha, autoconfianza, generosidad para compartir los logros grupales e individuales, además de preocuparse por el bienestar del colectivo, y tener comportamientos positivos e inteligencia emocional.

En este sentido, la participación según el Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia (2016), tiene un direccionamiento que se da en cada persona hacia la autonomía, la acción en convivencia, el respeto por la diferencia, la democracia y el compromiso ético que permiten fomentar la responsabilidad social.

Por último, Bermeo (sf.), define la participación como la posibilidad que tienen los seres humanos para fomentar, construir y involucrarse dentro de un ambiente de convivencia que garantice los intereses sociales como la libertad, el reconocimiento a la diferencia, la equidad y la responsabilidad social.

1.6 Formación para la convivencia escolar

La educación orientada hacia la formación integral del ser humano, debe contemplar el desarrollo de competencias para la convivencia, y el modelo debe ser la propia convivencia escolar.

La convivencia es un aprendizaje, en consecuencia, se enseña, y se aprende a convivir. La convivencia escolar es la particular relación que se produce en el espacio de la institución, entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres, madres, apoderados y sostenedores (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012).

Para Palomino y Daguas (2010), es importante aprender a solucionar problemas, superar conflictos y aprender a vivir con las limitaciones y dificultades que cotidianamente ofrece la vida. Por ello las instituciones educativas, además de la familia, son escenarios fundamentales para el aprendizaje de la convivencia, porque permiten no sólo transmitir conocimientos académicos sino compartir con los otros, trabajar juntos, y ayudarse mutuamente.

Chuit (s.f., como se citó en Gamero y León, 2006) señala que el aprendizaje de la convivencia se desarrolla más allá del ámbito educativo. Sin embargo, aprendizaje y convivencia se dan de forma particular en la escuela, porque se allí aprende a convivir con otras personas que provienen de diferentes ambientes y diferentes culturas. La escuela es fundamental en el desarrollo de todo este proceso, y debe apuntar a que el niño o niña internalice las normas sin la presencia permanente de un adulto.

Según Hirmas y Eroles (2008), el foco de la intervención para la formación en convivencia y cultura de paz se debe abordar entonces, en el

interior de los procesos educativos, de manera que actúen en conjunto la organización y participación escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el clima y las normas de convivencia. Es decir, la formación en convivencia y cultura de paz debe abarcar el plano programático, sus estructuras y formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen.

Espinosa, Ojeda, Pinillo y Segura (2010), agrupan los estilos de convivencia escolar, de acuerdo a la gestión que se realiza en cada uno de ellos, en:

- Modelo normativo disciplinario: Basado en normas, reglamentos, protocolos, exigiendo fiel cumplimiento a ellos. No permite el diálogo.
- Modelo rigorista punitivo: Se fundamenta en observar, vigilar y castigar toda acción que infrinja la norma.
- Modelo psicologista: Su base es la salud emocional de los alumnos, las acciones son justificadas de acuerdo a las situaciones vivenciales de los estudiantes.
- Modelo integrativo educativo: Los conflictos son vistos como una oportunidad para reflexionar y generar cambios generando un crecimiento personal a través del diálogo y mecanismos de resolución de problemas.

Independientemente de la perspectiva desde la cual se defina la convivencia escolar, López (2014), considera que la convivencia escolar es una herramienta que permite mejorar los ambientes de aprendizaje, ya que proporciona condiciones óptimas en el clima escolar, emocional y académico. Palma (2013) coincide con López en que la convivencia escolar influye

significativamente en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de todos quienes pertenecen a una comunidad educativa.

1.6.1 La protección y defensa de la convivencia escolar

Es muy frecuente que la convivencia escolar se vea afectada por una serie de comportamientos destructivos. Palomino y Daguas (2010) plantean que algunos de los problemas de convivencia más comunes en el contexto escolar son las prácticas y relaciones agresivas entre pares, la agresión verbal, la presencia de objetos que interfieren en el aula escolar, la indisciplina, el incumplimiento de las normas, las riñas y alegatos entre algunos estudiantes. Para estos autores, tales aspectos deben ser abordados desde los aprendizajes cooperativos para desarrollar habilidades y competencias personales y grupales.

En Colombia existen algunas normas y lineamientos para preservar la sana convivencia escolar. En este sentido el Ministerio de Educación de Colombia (2013) señala que:

El Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detención temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela (p. 1).

Así pues, la convivencia debe sugerir una transformación social que acepte la diversidad en espacios como la escuela. Al respecto, Guzmán, Muñoz y Preciado (2012) consideran que la escuela debe abrir un diálogo con la cultura circundante, y la comunidad debe ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (gestación, desarrollo, final), y transformarse en un apoyo para la escuela, ya que, gracias a sus experiencias, la enseñanza se

torna más contextualizada, significativa y se genera mayor aceptación a la diversidad presente.

Por otra parte, en el proceso de formación para la convivencia los docentes tienen una responsabilidad importante, según Guzmán, Muñoz y Preciado (2012) éstos deben:

Promover los espacios para reconocer, acoger, respetar y valorar la diversidad, ya que son ellos quienes están en contacto directo y permanente con los educandos y la comunidad. Por tal razón, cumplimos un rol de agentes gestores de la cultura, mediando entre ésta y los contenidos curriculares del proceso educativo (p20).

En este mismo sentido López, Carvajal, Soto y Urrea (2013), a través de un estudio realizado por la Universidad de Antioquia sobre convivencia escolar y las buenas relaciones entre maestros y estudiantes, demostraron que cuando las relaciones eran buenas, era porque existía un ambiente comunicativo donde las conversaciones iban más allá de los temas académicos y pasaban a temas familiares y personales. Esto fortalecía el vínculo docente-estudiante y mejoraban los ambientes de convivencia. Este resultado evidencia que en la institución escolar no basta con que cada docente, por iniciativa propia, fomente las relaciones interpersonales, y contribuya al desarrollo de competencias para la convivencia. También existen estructuras internas que tienen esa responsabilidad, tales como los Comités de Convivencia.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014), en consenso con todas las secretarías de educación del territorio colombiano y en la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa, llegaron a acuerdos basados en la necesidad de formación de ciudadanos con valores éticos, respetuosos, que cumplan con sus deberes sociales y sobre todo que

convivan en paz. El 15 de marzo de 2013, el Congreso de la República de Colombia, expidió la ley 1620 de la cual creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Esta ley aporta las herramientas necesarias para ajustar los manuales de convivencia de las instituciones educativas, pues ofrece las rutas a seguir en los procesos que requieran ser evaluados por esta instancia o incluso por el Comité Municipal de convivencia escolar para la prevención, promoción, atención y seguimiento de la convivencia escolar.

Los comités de convivencia escolar en Colombia, y de acuerdo a la ley 1620 de 2013 están clasificados en tres grupos: Comité Nacional de Convivencia Escolar, Comité Municipal de convivencia escolar y Comités Escolares de Convivencia.

El propósito del **Comité Nacional de Convivencia Escolar** según la Redacción de *Vida de hoy* (2014), es “formular las estrategias y políticas sectoriales y nacionales para garantizar la convivencia en todos los colegios del país; igualmente, se encargará de establecer una ruta de atención integral en los diferentes niveles de la educación escolar nacional” (p.1). Es este comité entonces el encargado de generar leyes y artículos para Colombia, de acuerdo a las necesidades de las instituciones educativas, a la ley de infancia y adolescencia y las transformaciones sociales que demanden una ruta de atención.

El Comité Nacional de Convivencia Escolar está conformado por el Ministro o Viceministro de Educación Nacional, el Ministro o Viceministro de Salud y Protección Social, el Director o Subdirector del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el ente coordinador del Sistema de Responsabilidad

Penal Adolescente, el Director o comandante delegado de la Policía de Infancia y Adolescencia, el Ministro y Viceministro de Cultura, el Ministro o Viceministro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el Presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

Así mismo, el **Comité municipal de convivencia escolar**, como otro organismo público, según la alcaldía de Palmira (2014), en su decreto 092 del 05 de mayo de 2014, se encarga de coordinar el cumplimiento de la ley 1620 dentro de su territorio, y también tiene como funciones garantizar la ruta de atención integral dentro de su territorio, fomentar el desarrollo de las competencias ciudadanas a través de actividades que permitan que los ciudadanos conozcan y reflexionen sobre el mejoramiento de la convivencia en pro del bienestar comunitario y del cumplimiento de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Otra función del Comité municipal de convivencia, según la ley 1620 de 2013 es que, cuando se presentan conflictos de interés, o causales de impedimento o recusación, en las actuaciones adelantadas por parte de los Comités Escolares de Convivencia de los establecimientos educativos oficiales, respecto de los integrantes que son de servidores públicos, los mismos se tramitarán conforme a lo establecido en el artículo 11 y 12 de la ley 1437 de 2011. Es decir, cuando el caso que se presente en una institución educativa tenga aspectos legales, es el Comité municipal de convivencia, con las facultades que tiene cada autoridad integrante del mismo, quien procede a realizar el debido proceso, y esto incluye la aplicación de sanciones penales.

El Comité municipal de convivencia escolar lo conforman: el Alcalde Municipal, el secretario de gobierno, el secretario de desarrollo social y comunitario, el secretario de educación municipal, el secretario de salud, el

secretario de cultura, el coordinador zonal del ICBF, el comisario de familia, el personero municipal, el comandante de la Policía, y el rector de cada institución educativa oficial y no oficial que haya en el municipio.

Por último, se encuentra el **Comité de convivencia escolar** que debe existir en todas las instituciones educativas y centros educativos oficiales y no oficiales del país. De acuerdo a la ley 1620 de 2013, estos Comités tienen como función:

apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar (p. 7).

Además, deben dar cumplimiento a los manuales de convivencia de los establecimientos educativos.

El Comité de convivencia escolar está conformado por el rector de la escuela o por el director rural, el coordinador de convivencia (si lo hay en la institución educativa), el personero estudiantil, el psicólogo de la institución, el presidente del consejo de padres de familia, el presidente del consejo estudiantil y un docente.

Los comités de convivencia escolar según el Congreso de la República de Colombia (2013), tienen como funciones de acuerdo al artículo 13 de la ley 1620:

- Identificar, documentar, analizar y resolver aquellas situaciones de conflicto que se presenten entre docentes-estudiantes, directivos-estudiantes, entre estudiantes y docentes.

- Liderar en las instituciones educativas acciones que fomenten la convivencia, construcción de ciudadanía, el respeto por los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar en la comunidad educativa.
- Promover la vinculación de las instituciones educativas a estrategias, programas y actividades que promuevan la sana convivencia escolar de acuerdo a las demandas presentadas en el establecimiento educativo.
- Requerir un espacio para la conciliación y resolución de conflictos que estén afectando la convivencia escolar y que sea solicitado por algún miembro de la comunidad educativa, o simplemente cuando se vea necesario para evitar perjuicios irremediables. El estudiante debe estar acompañado por el acudiente o un compañero del establecimiento educativo.
- Activar la ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar que está definida en el artículo 29 de la ley 1620, donde se encuentra el debido proceso para situaciones específicas de conflicto como el acoso escolar, violencia escolar, vulneración de los derechos sexuales y reproductivos que no pueden ser resueltos por el comité de convivencia escolar ya que van más allá del ámbito escolar y que requieren una acción punible, lo que requiere la intervención de otras autoridades.
- Promover estrategias e instrumentos que permitan la evaluación de la convivencia escolar en el establecimiento educativo y que permitan liderar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
- Hacer seguimiento al cumplimiento de lo establecido en el manual de convivencia, presentar informes a las entidades que lo requieran de

aquellos casos que hayan sido intervenidos por el comité de convivencia escolar.

- Proponer, analizar y viabilizar estrategias pedagógicas que admitan la flexibilización del modelo pedagógico con las áreas del conocimiento de acuerdo al entorno del estudiante y su pertinencia en la comunidad que permitan generar la construcción de buenos ciudadanos.

Además, cada comité de convivencia escolar debe generar su propio reglamento, el cual debe incluir los aspectos procedimentales como celebración de sesiones, elección y permanencia de los miembros del comité de convivencia, entre otros.

Otra herramienta dirigida a preservar la convivencia en las escuelas, es el **manual de convivencia**. El manual de convivencia, de acuerdo al artículo 17 del decreto 1860 de 1994, es un reglamento que deben tener todas las instituciones educativas, y que hace parte del Proyecto Institucional Educativo. Debe contener la definición de los derechos y deberes de los estudiantes, así como las regulaciones y actuaciones internas del establecimiento educativo, los cuales permitirán resolver cualquier situación que vulnere los derechos y deberes de los estudiantes (Ministerio de Educación de Colombia, 2016).

La Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación (2012), a su vez, define el Manual de Convivencia como "Una herramienta normativa que contribuye a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa" (p1). Este documento legal, es el que rige los derechos y deberes de toda la comunidad educativa, por ello debe estar basado en leyes colombianas que permitan el buen desarrollo de la convivencia escolar dentro de los planteles educativos.

Para el Ministerio de Educación de Colombia (2013), el manual de convivencia puede entenderse como un instrumento en el cual se escriben los acuerdos a los que llega la comunidad educativa para facilitar y garantizar una convivencia armónica en la cotidianidad de las instituciones educativas, también se describe quienes conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos frente a situaciones de incumplimiento de la norma y sus respectivas consecuencias.

Así pues, según el Ministerio de Educación de Colombia (2013), el manual de convivencia debe ayudar a identificar:

Nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos (p14).

De esta manera el Manual de convivencia se considera según Mora (2016), como una herramienta pedagógica, social y familiar, con la que cuentan los establecimientos educativos, ya que es el soporte para enfrentar las problemáticas presentadas con sus respectivas soluciones, de tal manera que la comunidad educativa en general se vuelva generadora de una convivencia pacífica, y que se establezca un diálogo entre las actitudes y los valores del ser humano.

Así mismo, el manual de convivencia debe cumplir con unas características generales direccionadas desde el Ministerio de Educación de Colombia (2016) como son:

- Ser una manifestación del derecho a la participación.

- Obligar a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Regular, para cada categoría de sus integrantes, funciones, derechos y deberes que deben cumplir dentro de la escuela.
- Representar una obligación voluntariamente contraída por los alumnos, los padres y acudientes, en el acto de la matrícula.
- Ser un contrato de adhesión y ser susceptible de modificación o inaplicación por parte del juez de tutela.

Además de cumplir con las condiciones antes mencionadas, el Manual de convivencia según el Ministerio de Educación de Colombia (2016), debe cumplir con parámetros institucionales que garanticen:

- La comunicación de apertura del proceso disciplinario al estudiante y a sus padres o acudientes.
- La formulación verbal o escrita de los cargos con indicación de normas violadas, pruebas y posibles sanciones.
- El término para rendir los descargos y pedir pruebas.
- La decisión de fondo tomada mediante resolución motivada y suspendida a los recursos de ley.

Como lo indica la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación (2012), el Manual de convivencia se convierte entonces en un pacto social de la comunidad educativa, entre los estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa en general, que además hace parte del Proyecto Institucional Educativo de los establecimientos educativos

Como se ha visto en los planteamientos anteriores, una de las funciones de los comités de convivencia escolar es preservar la convivencia pacífica y eso implica resolver conflictos y administrar justicia, por eso es importante comprender en qué consiste la justicia restaurativa.

1.7 Justicia restaurativa y convivencia pacífica

Un aspecto fundamental de la convivencia es el cumplimiento de los deberes en correspondencia con el respeto por los derechos. Cuando los derechos son irrespetados, y existen situaciones de atropello, violencia, y abuso, es necesario restituir la justicia para que se pueda recuperar la sana convivencia.

Ulpiano (sf. citado por Brenes, 2009), define justicia como la voluntad constante de dar a cada uno lo suyo. Así cada quien acepta su responsabilidad y, de acuerdo a sus actos, se le imparte la justicia que le corresponda.

Hobbes (sf. citado por Bermudo, 1998), se refiere a la justicia como "el cumplimiento de lo pactado, es, por tanto, una regla de razón por la que se nos prohíbe hacer algo destructivo para nuestra vida, y es, por consiguiente, una ley de la naturaleza" (p.72). La justicia tiene unos pactos a favor de la sociedad en general, y cuando alguno de ellos se incumple, la justicia entra a juzgar la alteración del acuerdo.

Para Rawls (2006), el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social.

En el campo del Derecho formal, como disciplina, la administración de la justicia se hace a través de procesos jurídicos que implican sanciones para quienes transgreden las leyes. Según Brenes (2009), el derecho se debe entender como

el conjunto de normas jurídicas, establecidas por la sociedad, que regulan la convivencia de los seres humanos en una comunidad, pueblo o país. Tomando en cuenta que a partir de los grandes cambios que día a día suceden en la sociedad, el legislador debe ir adaptando la norma y así lograr la finalidad de la justicia, siempre en beneficio de los administrados (p.19).

Los procesos que se desarrollan a través del Derecho no necesariamente implican una reparación para el afectado. Además, hay contextos donde la injusticia no se manifiesta necesariamente como una transgresión de la ley, sino como faltas concretas que perjudican de alguna manera a otras personas. Para estos casos se ha venido trabajando con el concepto de justicia de paz, y más recientemente con la propuesta de justicia restaurativa.

Según García (2017), la Justicia Restaurativa nace con el movimiento político-criminal a favor de la víctima y la recuperación del lugar de la misma en el proceso penal, a partir de una nueva concepción de la justicia aplicable en un determinado país, y tiene como principal instrumento de intervención la figura de la mediación.

Los orígenes de la Justicia Restaurativa, según García (2017), se remontan a 1974 en Ontario, Canadá, donde se realizó el primer programa de reconciliación entre víctima y victimario. Este programa se denominó VOM (*Victim Offender Mediation*). Después de realizar varias veces este proceso, dicho programa fue ofrecido en 1978, en Indiana, Estados Unidos, y posteriormente por todo este país y por Europa.

Para Brenes (2009), la Justicia Restaurativa, también ha tenido presencia desde los pueblos indígenas y aborígenes de países como Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Canadá, donde se practicaban ciertos métodos de restauración, los cuales a través del tiempo han sido adaptados al modelo de Justicia Restaurativa. Tal es el caso de los tratados de paz y círculos de sentencia.

Según lo señalado por Gutiérrez y Montoya (2007), en América Latina las iniciativas de justicia restaurativa empezaron en 1990 en Chile, Costa Rica, Brasil y México, con una variedad de prácticas de restauración. Argentina desarrolló tres procesos de negociación como son la mediación penal, la conciliación penal y la conferencia moderadora de conciliación. Brasil, por su parte se centró en la víctima, la apertura del sistema legal, y la creación de espacios de paz y tolerancia. Chile enfatizó en los mecanismos comunitarios de restauración de conflictos y proyectos de mediación en la escuela. Costa Rica incluyó prácticas de mediación y conciliación, y México aprobó la ley que establece la justicia restaurativa en el artículo 20 de su Constitución.

En Colombia, la Ley de justicia y paz (Ley N° 975, 2005), tiene como objetivo facilitar los procesos de paz y la reincorporación personal o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Es decir, en Colombia la justicia de paz se ha enfocado en la restauración de víctimas a partir del proceso de paz, por lo cual es un juez quien realiza la ejecución de reparación de víctimas.

Para García (2017), existen ciertos problemas a la hora definir justicia restaurativa, aunque se pueden encontrar determinados aspectos comunes que la caracterizan. Diversos autores coinciden en la existencia de un proceso de diálogo entre las partes involucradas en un conflicto, para encontrar una

solución beneficiosa, tanto para la víctima como para victimario, de manera que se proteja la paz social y se le otorgue a los involucrados la disponibilidad sobre dicho proceso. Este proceso requiere que el infractor asuma su responsabilidad, y que se repare el daño a la víctima.

Por su parte, González- Ballesteros (2009) define la justicia restaurativa como una metodología utilizada para mediar en un conflicto por medio del diálogo, a fin de promover actitudes responsables frente a un acto cometido, que se debe restaurar a través de una acción ética o legal.

Sin embargo, Brenes (2009 como se citó en Van Ness, 2006), ve la justicia restaurativa más como una teoría de la justicia que enfatiza la reparación de los daños causados o revelados por la conducta criminal. Para ponerla en práctica es necesario usar procesos cooperativos que incluyan a todas las partes que tienen un interés en el delito: ofensor, agraviado y miembros de la comunidad.

Gavrielides (2007 como se citó en González-Ballesteros, 2009), considera que la justicia restaurativa es un proceso a través del cual los involucrados en un delito resuelven de manera colectiva la manera de lidiar con las consecuencias inmediatas de éste y con sus repercusiones para el futuro. Así mismo, Bazemore, Gordon y Walgrave (1999, como se citaron en Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2013), definen la justicia restaurativa como toda acción orientada a hacer justicia a través de la reparación del daño causado.

Arboleda (2005 como se citó en Gutiérrez y Montoya, 2007), define el programa de Justicia Restaurativa como el proceso en el que la víctima y el imputado, acusado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito para buscar un resultado restaurativo, con

o sin la participación de un facilitador. Se entiende por resultado restaurativo, el acuerdo dirigido a atender las necesidades y responsabilidades personales y colectivas de las partes, y a lograr la reintegración de la víctima y del infractor a la comunidad en busca de la reparación, la restitución y el servicio a la comunidad.

Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito UNODC (2006), la justicia restaurativa es un proceso que permite resolver una dificultad a través de la reparación del daño a las víctimas, donde el victimario debe asumir con responsabilidad la acción cometida.

Una definición más amplia de Justicia Restaurativa es la de Brenes (2009), quien la entiende como todo proceso en que la víctima, el delincuente y cuando proceda, cualesquiera otras personas o miembros de la comunidad afectados por un delito, participan conjuntamente, y de forma activa, en la resolución de cuestiones derivadas del delito, por lo general con la ayuda de un facilitador.

Para Brenes (2009), el círculo restaurativo es un proceso de justicia restaurativa que reúne a personas que desean resolver un conflicto, reconstruir vínculos, sanar, brindar apoyo, tomar decisiones o realizar otras acciones en las cuales la comunicación honesta, el desarrollo de los vínculos y el fortalecimiento comunitario son parte esencial de los resultados esperados. La justicia restaurativa involucra a las partes interesadas primarias en la decisión sobre la mejor manera de reparar el daño ocasionado por un delito. Las tres partes interesadas primarias de la justicia restaurativa son las víctimas, los victimarios y sus comunidades de apoyo, cuyas necesidades son, respectivamente, lograr la reparación del daño, asumir la responsabilidad y llegar a un acuerdo.

En este mismo sentido, para Brenes (2009), las víctimas, son aquellas que han sido violentadas por el delincuente y han recibido un daño directo o secundario. Las víctimas pueden ser principales o secundarias. Las principales, son aquellas que sufrieron un daño físico, psicológico y patrimonial, ya sea de forma temporal o permanente, y las secundarias sufren un daño indirecto por las acciones de los delincuentes. Estas víctimas pueden incluir a los miembros de la familia o vecinos de los victimarios.

En el caso de la justicia restaurativa en la escuela, donde los involucrados principales suelen ser los niños y los jóvenes, los términos víctima y victimario son muy fuertes y están más asociados a contextos judiciales. Por esa razón, para efectos de este trabajo se decidió cambiar el término víctima por la palabra afectado, y las expresiones victimario o delincuente por la palabra transgresor.

En un proceso de justicia restaurativa (Brenes, 2009) las partes interesadas secundarias, son todas aquellas personas que están cerca o que pertenecen a organizaciones educativas, sociales, religiosas o comerciales. Su participación está con las personas afectadas por el delito y no están vinculadas emocionalmente.

Entre las partes interesadas secundarias, también se pueden mencionar a las personas que prestan apoyo. Según Brenes (2009), las comunidades de apoyo a las víctimas (afectados) y a los victimarios (transgresores), son aquellos que tienen un nexo afectivo, como los padres, cónyuge, hermanos, amigos, quienes a su vez se ven afectadas en el proceso de reparación. Estos sirven de apoyo emocional, y a su vez pueden contribuir con el desarrollo del proceso restaurador.

Otra figura importante según Brenes (2009) en el proceso de justicia restaurativa es el facilitador. Lo define como la persona cuya función es propiciar, de manera justa e imparcial, la participación de las partes en un proceso restaurativo. Otros autores también lo denominan mediador.

El facilitador o mediador puede ser una persona, una institución o un grupo, como en el caso de los Círculos de Paz.

De acuerdo a lo indicado por Martínez y Bernal (2017), en el proceso de justicia restaurativa, hay que enfatizar en la integralidad del ser humano, promover la participación a través de estrategias lúdicas-reflexivas, y crear espacios de diálogo, a través de un esquema ya programado en la construcción conjunta de valores, y que además debe ser llamativo para quienes participen en él.

Para Brenes (2009), el grado en que las partes participan en intercambios emocionales significativos, y en la toma de decisiones, es el grado según el cual un proceso de justicia puede ser calificado como completamente "restaurativo".

En el caso de Colombia, la justicia restaurativa tiene un conjunto de reglas generales que rigen el proceso. Gutiérrez y Montoya (2007) indican que cuando se inicia un proceso de justicia restaurativa, debe existir un consentimiento voluntario por parte de la víctima y el victimario para que se pueda ejercer un proceso de restauración.

También para Gutiérrez y Montoya (2007), otra regla que se sugiere, es que los acuerdos a los cuales se llegue, como consecuencia del programa de justicia restaurativa, estén enmarcados dentro de la razonabilidad y la proporcionalidad de las obligaciones que se adquieran, con base los daños producidos por el delito y las consecuencias derivadas del mismo.

Además, Gutiérrez y Montoya (2007), también indican que los programas de Justicia Restaurativa, dentro de la legislación procesal Colombiana, no imponen este proceso para validar ciertos acuerdos, ni es necesario que haya un facilitador. Es decir, quienes participen de un programa de restauración pueden ser los protagonistas principales, deberán cumplir con los compromisos, y cada parte debe atender responsablemente a lo que le corresponde. Estos mismos autores señalan que la vinculación a un programa de justicia restaurativa no puede ser impuesta por la autoridad estatal en general, ni por la autoridad jurídica en particular, porque su aceptación no forma parte del campo de obligatoriedad legal. No es requisito de juzgamiento, y su rechazo no representa fundamento de condena por reconocimiento de culpa.

Gutiérrez y Montoya (2007) describen los cuatro pilares fundamentales de la justicia restaurativa, que son:

- Compensación a través de la disculpa: puede ser verbal o escrita, donde el victimario (o transgresor) acepta su responsabilidad, propone un cambio en la conducta, demuestra que se arrepiente del delito, o del daño ocasionado, y se compromete a cambiar para no repetir los hechos, y a realizar la restauración.
- Reintegración, del transgresor, a la vida en comunidad como una persona productiva sin discriminación ni estigmatizaciones.
- Encuentro entre la víctima y el ofensor.
- Inclusión de la víctima, el ofensor, miembros de la comunidad y familia a participar del proceso de restauración.

Según Gutiérrez y Montoya (2007), dentro de la Justicia Restaurativa existen unos principios fundamentales como son: la restauración a aquellos que tuvieron el daño, participación de los involucrados como la víctima, victimario y comunidad y una transformación de la relación del gobierno con la comunidad. Así mismo, Brenes (2009) coincide con Gutiérrez y Montoya (2007), en los tres principios fundamentales que guían la implementación de los procesos de Justicia restaurativa y la reforma del sistema:

- Primero: la justicia requiere que se trabaje por restaurar a quienes se ha dañado: víctimas, comunidades y victimarios inclusive.
- Segundo: las víctimas, los victimarios y la comunidad deben tener la oportunidad de participar activamente en el proceso de justicia, para buscar una solución que satisfaga las necesidades de todos.
- Tercero: mientras el gobierno es responsable de procurar un orden de justicia público, el papel de la comunidad es establecer y mantener una paz justa.

Para García (2017) también existen varios modelos de Justicia Restaurativa según el sistema penal de cada país, pero hay tres modelos generales:

- En los juicios formales, los acuerdos reparatorios pueden generar ventajas para el acusado como es la rebaja de la pena.
- Los sistemas alternativos de justicia son considerados como la forma de resolver los conflictos, pero alejados del sistema tradicional de enjuiciamiento.

- Como una forma de reparación en los casos que busquen el tratamiento de las emociones y que requieran un resarcimiento del acto.

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito UNODC (2006), señala que los programas de Justicia restaurativa tienen unas características estandarizadas de uso y aplicación de manera global que permiten, a través de estrategias ya diseñadas, reparar los daños causados. Además, cuentan con la participación de las partes afectadas, para acordar la manera de reparar el daño.

1.7.1 Etapas del proceso de justicia restaurativa

El proceso de justicia restaurativa abarca varias etapas: Valoración, reconocimiento, mediación, reparación, monitoreo y reconciliación. Estas etapas fueron producto de la reflexión y del trabajo conceptual realizado para esta investigación, de manera que se complementaron algunas y se agregaron otras, como el monitoreo y la reconciliación. A continuación, se describe cada una.

- **La etapa de valoración**

En esta etapa se indagan los hechos, se analiza la situación, y se determina si es procedente iniciar un proceso de justicia restaurativa.

Al respecto, Domingo (2015) considera que es importante valorar la metodología de intervención en los procesos de justicia restaurativa, de acuerdo a los hechos, para adaptar los programas de restauración y aplicar el más conveniente, por ello es necesario ser flexibles y revisar alternativas que permitan la solución del caso.

Así mismo, es probable que en muchos casos no sea necesario incorporar un proceso de justicia restaurativa, pues existen situaciones de conflicto, pero no de violencia.

Para Zapata (2015), la diferencia entre conflicto y violencia radica en que cuando hay un acto violento, éste causa un daño que requiere reparación, y por tanto se puede realizar un trabajo de justicia restaurativa. Por otra parte, en los conflictos, puede haber desacuerdos, sin manifestación de violencia, de manera que el proceso más conveniente, en estos casos es la negociación para la resolución del conflicto.

Los responsables de llevar a cabo los procesos de justicia restaurativa deben identificar estos dos conceptos para poder realizar la intervención pertinente a la reparación de hechos, o simplemente realizar un diálogo constructivo con las partes que simplemente se encuentren en conflicto.

Los criterios que se deben tener en cuenta, durante la valoración, para decidir si se puede iniciar un proceso de justicia restaurativa son:

- Se requiere necesariamente que haya un afectado o un daño a un inmueble siempre y cuando éste no sea del transgresor.
- La falta no necesariamente tiene que ser grave, ni reiterativa, para hacer un proceso de restauración.
- El transgresor no debe tener ningún diagnóstico psicológico de tipo comportamental, para que pueda asumir los aprendizajes y procesos que debe generar la justicia restaurativa.

- La restauración la debe hacer directamente el transgresor y no las personas allegadas o responsables de él, de lo contrario los procesos de justicia restaurativa no tendrían un efecto educativo, ni reflexivo.
- No se debe liberar al transgresor de sus responsabilidades independientemente de la edad que éste tenga.
- **Etapas de reconocimiento de responsabilidad en los daños**

El reconocimiento de la responsabilidad en un daño realizado permite que la persona acepte hasta dónde llega su acción en este hecho. Debe confesar su participación en la transgresión y aceptar las consecuencias que debe asumir.

Para Zuleta (2010) el reconocimiento o declaración de los hechos cometidos es de gran importancia, en aras de conocer la verdad. Además, en esta etapa intervienen los implicados como personas a las cuales se les busca proteger o reparar los derechos vulnerados.

González y Fuentealba (2013) indican que el reconocimiento de un daño por parte del transgresor, requiere la aceptación de la responsabilidad de éste y la reparación, con apoyo familiar si es necesario o de quienes estén en su entorno inmediato. De esta manera, el transgresor podrá reflexionar acerca de cómo se ha afectado a la otra persona, más que considerar la transgresión como una simple violación violar a una norma.

Novak (1994), indica que el reconocimiento "puede ser de dos tipos: expreso, cuando hay una manifestación formal de voluntad, o tácito, si la voluntad puede ser deducida de una conducta o comportamiento concluyente" (p.154). Para Ríos (2016) el reconocimiento de manera voluntaria es un acto

de responsabilidad que permite avanzar hacia la resolución de situaciones de manera más eficaz.

- **La etapa de mediación**

Brenes (2009) plantea que, en el proceso de justicia restaurativa, se pueden incluir la mediación, la conciliación, la celebración de conversaciones y las reuniones para decidir sentencias. Para este autor, la mediación proporciona mediadores que contribuyen a solucionar los conflictos entre las partes. Además, se incluye aquí la conciliación como herramienta fundamental en el proceso de Justicia Restaurativa.

Carulla (2001) se refiere a la **mediación** como un proceso dotado de una serie de técnicas que se emplean para conseguir unos acuerdos específicos. Allí los participantes son los protagonistas, pues son ellos quienes, asistidos por el mediador, dialogan, se comunican, negocian y acogen sus propias decisiones. La mediación también incluye la construcción de la restauración, el cual debe ser aceptada y cumplida por las partes.

Para Brenes (2009) las reuniones de mediación en el proceso de justicia restaurativa tienen la particularidad de vincular a las familias, grupos de la comunidad, policía, abogados, entre otros, tanto de la víctima como del victimario; pero este espacio se utiliza solamente si el transgresor admite la culpa y acepta un proceso de restauración.

La mediación como una herramienta de justicia restaurativa, según Subijana (2012), tiene cuatro criterios procedimentales:

- a. Debe existir un mediador. Brenes (2009) coincide con Subijana en este criterio. En este caso el mediador o facilitador debe conocer bien el caso y prepararse para la intervención.

- b. Generar un espacio de encuentro. Para Brenes (2009), en este encuentro las partes exponen el caso y se realiza la conciliación o negociación.
- c. Escuchar las opiniones del delincuente y víctima. Es importante escuchar ambas partes, no sólo al trasgresor.
- d. Tanto la víctima como el victimario deben encontrar la forma de restituir los daños causados. Esto significa llegar a un resultado restaurativo, el cual según Brenes (2009), es el acuerdo alcanzado como consecuencia de un proceso de mediación. Este acuerdo debe especificar el tipo de reparación requerida, la forma de concretar esta reparación, y los tiempos y espacios para su ejecución.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que la mediación, como según lo indica Cabana (2017), es el punto medio entre las partes que se encuentran en conflicto, en la cual un tercero imparcial llamado mediador los asiste y facilita la comunicación entre ellos, para que tomen una decisión que logre satisfacer las necesidades de ambos, por medio del diálogo.

Para Márquez (2007), las acciones que debe tener en cuenta un mediador, es inicialmente buscar que los acuerdos se orienten a una reparación integral, que los involucrados comprendan y se enfoquen principalmente en aquellas estrategias que restauren el daño, que se incorpore la compensación de ser necesario, que se contemplen algunas acciones de rehabilitación, que los involucrados queden satisfechos, y que garanticen la no repetición de las conductas

De esta manera, la mediación es un proceso estructurado, como lo indican Pulido, Martín y Lucas (2013), que tiene unos pasos y herramientas que conoce el mediador, de tal manera, que éste debe tener ciertas

características específicas, como ser neutral e imparcial. Su función es la de ayudar o asistir a las partes, desde la comprensión del hecho ocurrido para contribuir a la solución del mismo

Según el Ministerio de Educación del Perú (2013), las cualidades que debe reunir un mediador son: ser imparcial, no favorecer sólo a una de las partes, crear confianza y respeto, ser empático, respetuoso, cuidadoso y no emitir juicios de valor.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación del Perú (2013) destaca algunas funciones del mediador como: propiciar los espacios de diálogo entre los actores involucrados, ayudar que las partes se comuniquen de manera eficaz y eficiente, para poder identificar los intereses de cada uno y satisfacerlos, y motivar a ambas partes involucradas en el conflicto para llegar a acuerdos.

El mediador también debe plantear unas metas que permita a las partes encontrar una solución, no hace juicios, ni castiga, solamente busca espacios para el diálogo.

Dentro de la mediación es importante también la difusión o divulgación de la información, pues permite informarle a un grupo de personas lo ocurrido durante el proceso y llegar incluso a la sensibilización del entorno social de manera que este contribuya a concretar los acuerdos de ser necesario, pero, sobre todo apoye su cumplimiento.

Así entonces, la difusión o divulgación según Condo (2011) implica informar, comunicar, educar, acerca de aquellos procesos que deben estar orientados a la construcción de una sociedad responsable, a la interacción social y generar niveles de tolerancia entre las personas.

La mediación, la difusión o divulgación de los acuerdos y compromisos, de las partes o a quien corresponda, permite tener claridad en el proceso y considerar la restauración como alternativa y no como proceso punitivo.

- **La etapa de reparación o restitución**

Para Brenes (2009) la restitución consiste en que el victimario le reintegre a la víctima lo que ésta haya perdido, ya sea mediante pagos en efectivo, la devolución o sustitución de los bienes, o en su defecto la prestación de servicios directos a la víctima.

Flórez (2019) considera la reparación como la acción que permite hacer un arreglo de pactos que permitan superar el daño. Esta reparación puede ser material, cuando se realiza mediante la compensación, la devolución, o la indemnización, y simbólica, que consiste en el ofrecimiento de disculpas, la manifestación de arrepentimiento y la solicitud de ser perdonado.

En el contexto escolar, el Ministerio de Educación de Colombia (2014) considera que una acción reparadora es toda acción pedagógica que busca enmendar y compensar los daños causados a otras personas. Son acciones que pretenden reestablecer las relaciones y el ambiente escolar de confianza y solidaridad. Este tipo de acciones son construidas colectivamente y pueden activarse para atender conflictos que han sido manejados inadecuadamente.

La **reparación** se acuerda con la parte afectada, siempre y cuando el daño ocasionado no represente un delito que requiera la intervención de otras entidades que requieran una acción punitiva. Así pues, es el proceso de corregir aquellos perjuicios causados.

Las acciones reparadoras pretenden mejorar el entorno escolar, lo que redundará en un ambiente escolar más positivo, y genera en los afectados la capacidad de perdón, la reconciliación y la reparación de daños.

García (2017) hace una descripción más detallada de los principios que definen la **reparación** en la Justicia Restaurativa:

- La reparación nace del movimiento a favor de la víctima y la recuperación de su papel en el proceso penal.
- La reparación cumple, no solamente una función individual del transgresor respecto de la víctima, sino también es un fenómeno pacificador propio del Derecho penal.
- La reparación penal no se puede confundir con la indemnización civil a las víctimas.
- La voluntariedad en la reparación es un punto crucial.
- La reparación forma parte de un concepto de justicia negociada, aunque no por ello es más rápida.
- La Justicia restaurativa se sitúa, inicialmente, en el seno del Derecho penal (p16).

Según Brenes (2009), la **reparación** de un hecho pasa por cuatro facetas: pedir disculpas, cambiar de conducta, restituir los daños y ser generoso. Cada elemento pretende ayudar a la víctima para que pueda perdonar y al victimario a reflexionar sobre lo acontecido para evitar repeticiones de aquellos actos que lo ponen en el lado negativo de la situación.

En algunos contextos, una forma de **reparación** es el servicio comunitario, que constituye una modalidad de lo que Brenes (2009) ha llamado programa restaurativo. Según Brenes, mediante un programa restaurativo el infractor presta servicios gratuitos al gobierno o a una institución de bienestar social, como parte de la sentencia. El servicio comunitario puede imponerse de igual forma que la restitución, por medio de los juzgados y tribunales penales.

El servicio comunitario es una forma de reeducación que contribuye a la toma de conciencia y a la sensibilización por parte del transgresor. Bembibre (2013) se refiere a reeducación, como el proceso mediante el cual una persona vuelve a aprender aquello que ya había aprendido y que por algunas circunstancias dejó de practicarlo.

- **La etapa de monitoreo de los acuerdos**

Según Brenes (2009), en esta etapa se monitorea el cumplimiento de los acuerdos. Es importante asegurarse de que los acuerdos de reparación se cumplan a cabalidad, pues de lo contrario el proceso perdería todo sentido. Para ello, aunque los autores que desarrollan el concepto de justicia restaurativa no lo plantean, es importante contar con la figura del monitor

El monitor puede contar con las comunidades de apoyo de la institución para llevar a cabo el monitoreo. En esta fase, Brenes (2009) también se refiere a que, cuando no se logra que los acuerdos puedan ser cumplidos satisfactoriamente con la intervención del facilitador, generalmente el proceso deja de ser restaurativo y pasa a ser punitivo, y al final lo ejecuta quien corresponda.

El monitor, por lo tanto, debe revisar que se esté dando cumplimiento a los acuerdos y compromisos por cada una de las partes. Estos compromisos

deben tener un tiempo estimado, y el monitor debe informar del proceso a quienes se necesite o a quienes se lo soliciten, además de llevar un registro de avance de los acuerdos, entre otras cosas. El monitor no tiene que reunirse necesariamente con ambas partes en un mismo espacio, el monitor no recomienda acuerdos, sólo es el encargado de informar, a quienes hagan parte del proceso de justicia restaurativa, acerca la culminación del caso y levantar un acta sobre el cumplimiento o incumplimiento de los acuerdos y compromiso de las partes.

- **Etapas de Reconciliación**

La reconciliación de acuerdo a Castrillón-Guerrero, Riveros, Knudsen, López, Correa y Castañeda (2018), es un propósito que conlleva a construir o reparar aquellos vínculos sociales que se han fracturado y a reestablecer relaciones que conduzcan a la aceptación mutua. Va desde lo interpersonal, hasta lo grupal y su fin es la construcción de un futuro colectivo más armónico.

Govier y Verwoerd (2002) se refieren a la reconciliación como aquella que involucra la construcción y reconstrucción de las relaciones sociales, y tiene como base la confianza entre las partes que han sido dañadas por algún hecho ocurrido.

Garrido-Rodríguez (2008) plantea que la reconciliación está dirigida a la creación de nuevas reglas de juego, por las cuales se derogan las dinámicas violentas y, en cambio, se construyen relaciones sociales con nuevas normas y conductas que permitan la buena convivencia.

La reconciliación dentro del proceso de justicia restaurativa es el momento final y deseado en la restauración. Dicho de otra manera, cuando el transgresor y el afectado realizan el proceso de reconciliación, podría decirse que es allí donde ambas partes dejan de lado los sentimientos negativos

producto de los daños causados, y generan sentimientos positivos que permiten sostener una relación pacífica.

En el caso de la justicia restaurativa vista desde el derecho penal no se contempla la reconciliación como una etapa, dado que la víctima y el victimario no están obligados a relacionarse y mucho menos a convivir. Sin embargo, en el caso de la justicia restaurativa en la escuela, es necesario tener en cuenta que el transgresor y el afectado deben seguir encontrándose diariamente, participar en los mismos procesos educativos y realizar actividades conjuntas, por lo que la reconciliación es fundamental en este caso.

1.8 El Comité de Convivencia escolar y la justicia restaurativa

El Comité de Convivencia Escolar le ofrece a la justicia restaurativa unas herramientas de restauración de hechos que permiten mitigar el sistema punitivo que hay dentro de los manuales de convivencia de las instituciones educativas. Además, genera espacios reflexivos que facilitan actos de restitución social de los implicados y cambios en las acciones que hayan alterado la convivencia escolar.

El Comité de Convivencia Escolar es el primer estamento institucional que debe adoptar la justicia restaurativa en la escuela, como una estrategia que permita solucionar aquellas situaciones que alteran la convivencia armónica del establecimiento. Además, puede acoger aquellas estrategias restaurativas que conduzcan a la víctima y victimario a la reflexión acerca de sus actos y al resarcimiento de sus actos a través de la restauración de los hechos, para mitigar las sanciones punitivas dentro del establecimiento.

Luego de incorporar los procedimientos de la justicia restaurativa en un establecimiento educativo, como alternativa para la solución de situaciones

que van en contra de la convivencia pacífica, es el Comité de Convivencia Escolar, según Rivera (2016), el estamento que realiza la atención del caso y que activa las estrategias restaurativas que garanticen la solución de los hechos.

El Comité de Convivencia Escolar también es el encargado de dar a conocer el caso a quienes lo requieran según sea el hecho. Por ejemplo: padres de familia, rector, Comité municipal de Convivencia Escolar, entre otros. En este sentido, la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación (2012) indica que cada comité de Convivencia tiene la autonomía de establecer su propia metodología, y debe tener en cuenta que es necesario hacer cumplir los acuerdos definidos en el Manual de Convivencia de cada institución educativa.

En todo caso, las acciones del Comité de convivencia escolar, orientadas a la incorporación de los procesos de justicia restaurativa dentro de la escuela, según la Alianza por la Niñez Colombiana, (2006), deben estar guiadas por la Ley 1098 de infancia y adolescencia. Según el Artículo 1 de esta ley, la justicia restaurativa tiene como finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes, su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Además, señala que debe prevalecer el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

La Ley de infancia y adolescencia, como mecanismo de protección integral de los niños, se basa en cinco ejes fundamentales para el cumplimiento de los derechos según la Alianza por la Niñez en Colombia (2006):

- Reconocer a los niños como sujetos de derechos.

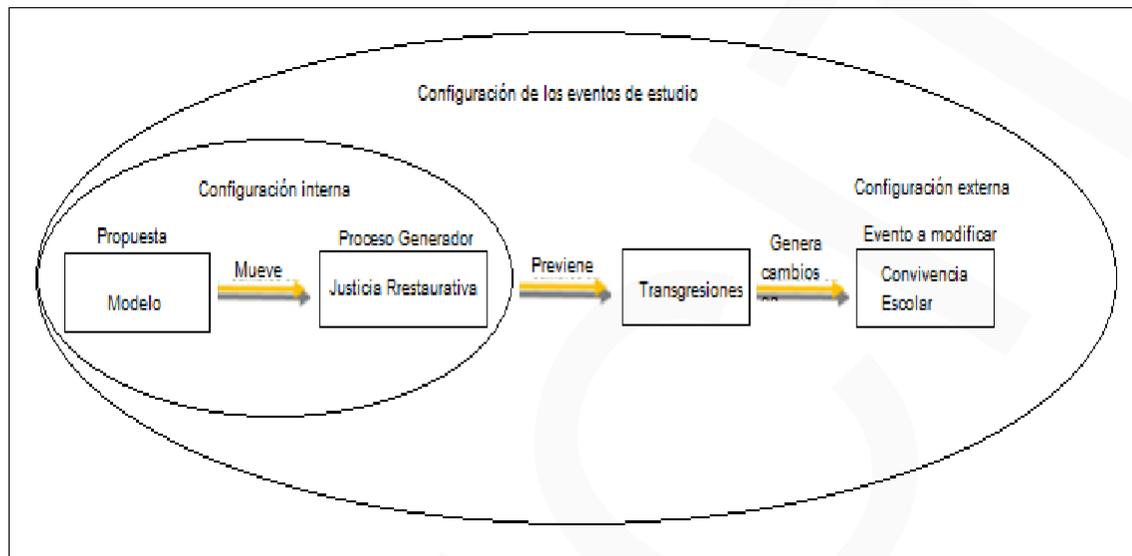
- Garantizar a los niños el cumplimiento de sus derechos.
- Prevenir la vulneración o amenaza de los derechos de los niños.
- Restablecer sus derechos a aquellos niños o adolescentes cuyos derechos han sido violados.
- Materializar los derechos de los niños y adolescentes a través de políticas públicas del estado, departamento o municipio dentro de un proyecto de ley.

De esta manera, y de acuerdo a estos principios, los comités de convivencia, el manual de convivencia escolar y la ejecución de justicia restaurativa en los establecimientos escolares, deben tener presente la ley de infancia y adolescencia como base legal para la ejecución de cualquier evento donde esté implicado un niño o adolescente.

1. Sistema de variables, definición conceptual y operacional

La presente investigación tuvo en cuenta para su desarrollo la elaboración de tres eventos de estudio. El primer evento a modificar es la transgresión, el segundo eventos a modificar es **convivencia escolar** y el evento generador es **la justicia restaurativa**.

La investigación es de carácter proyectivo ya que se construyó una propuesta a partir del evento generador: Justicia Restaurativa, adaptada a los procesos escolares de las Instituciones Educativas del municipio de Pueblorrico Antioquia.



Fuente: Elaboración propia basada en la teoría de Hurtado de Barrera (2010)

Gráfico N°2: Configuración de eventos de estudio

2.1 Evento a modificar 1: Trasgresiones

Definición conceptual: La transgresión entendida según Torres y Rojas (2015), se define como el incumplimiento de la norma o la violación de las leyes, que se encuentran determinadas de manera explícita por alguna institución que representa autoridad, de manera que este incumplimiento puede ocasionar daños a terceros o no.

Definición operacional: Son los registros obtenidos de los archivos de los estudiantes, y asentados en la matriz de registro de transgresión, que implican incumplimiento de normas o daño a terceros.

2.2 Evento a modificar 2: Convivencia Escolar

Definición conceptual: Es el conjunto de relaciones dinámicas que se establecen entre los integrantes de un grupo que comparten diferentes situaciones de vida, e integra la relación con el otro, el sentido de pertenencia

al grupo, el respeto, la comunicación, la solidaridad, la participación y la cordialidad, en el marco de unas normas establecidas en el entorno inmediato. Esta convivencia puede ser pacífica o conflictiva.

Definición operacional: En esta investigación se define operacionalmente la convivencia escolar como el puntaje arrojado por la Escala de Convivencia Escolar, a partir de las dimensiones: Comunicación, Apoyo mutuo, Respeto, Organización, Cordialidad, Pertenencia y Participación elaboradas para este estudio (Anexo 1).

El evento convivencia escolar está conformado por siete sinergias que se describen a continuación:

- **Comunicación:** Es el proceso de diálogo mediante el cual los miembros de la institución comparten información y expresan sentimientos e ideas, y llegan a acuerdos.

Apoyo Mutuo: Es un comportamiento de colaboración, cooperación, trabajo en equipo que conlleva a un beneficio para todos los miembros de la institución.

- **Respeto:** Es la valoración, el reconocimiento y la aceptación que tienen los miembros de la institución hacia sus compañeros, aunque no compartan sus ideas.
- **Organización:** Se refiere a las responsabilidades y el cumplimiento de normas dispuestas en la institución, y que sus miembros deben cumplir y velar porque éstas se cumplan.

- **Cordialidad:** Es el comportamiento que permite a las personas entablar y sostener relaciones de aprecio, amabilidad y de amistad entre los miembros de la institución
- **Sentido de Pertenencia.** Es el sentimiento que tienen los miembros de la institución de pertenecer a ella, ser parte del grupo y que los estimula a su defensa, cuidado y mantenimiento de la misma.
- **Participación:** Es la disposición de los miembros de la institución para involucrarse con las actividades académicas e institucionales de la escuela y formar parte activa de los procesos

2.3 Proceso generador: Justicia Restaurativa

Definición conceptual: Es todo proceso en el que hay un afectado y un transgresor, y donde, de forma conjunta, resuelven la transgresión a través de una reparación de los hechos con la ayuda de un mediador.

Definición operacional: En este estudio se define operacionalmente “justicia restaurativa” como el conjunto de acciones de reconocimiento, valoración, mediación, reparación, monitoreo y reconciliación que aparece reportadas en los expedientes de los estudiantes que han cometido algún tipo de transgresión en la cual hay un afectado, y que han sido asentadas en la matriz de registro del Proceso de Justicia Restaurativa. (Anexo 2).

El evento Justicia Restaurativa está conformado por seis sinergias, las cuales se describen a continuación:

- **Valoración:** Se refiere a la fase en la cual se indaga acerca de hechos, se analiza la situación, y se determina si amerita la realización de un proceso restaurativo.

- **Reconocimiento:** Es la fase del proceso de Justicia Restaurativa donde cada involucrado declara las responsabilidades o culpas asociadas con el hecho en cuestión.
- **Mediación:** Corresponde a la fase del proceso de justicia restaurativa donde, de forma estructurada, un mediador asiste a las partes afectadas por la transgresión, para que ellas encuentren una solución y lleguen a acuerdos y compromisos acerca de cómo se va a reparar el daño.
- **Reparación o restitución:** Constituye la fase en la cual se desarrollan las actividades de reparación dirigidas a resarcir el daño causado, tanto al afectado como a la comunidad.
- **Monitoreo:** Se refiere a la fase del proceso de Justicia Restaurativa en la cual el monitor supervisa el cumplimiento de los acuerdos y compromisos de ambas partes y de quienes se hayan comprometido al resarcimiento de hechos, así como del progreso del proceso de reparación.
- **Reconciliación:** Es la fase del proceso de Justicia Restaurativa en la cual se desarrollan acciones que contribuyan al establecimiento de relaciones pacíficas, que permitan a los involucrados interactuar sin rencores, sin que necesariamente haya lazos de amistad.

Operacionalización de los eventos de estudio

Para el evento convivencia escolar se trabajó la operacionalización a través de siete sinergias: comunicación, apoyo mutuo, respeto, organización, cordialidad, sentido de pertenencia y participación. A continuación, en el cuadro N° 4 se muestra la tabla de operacionalización.

Cuadro N° 4
Operacionalización del evento convivencia escolar

Evento	Sinergia	Indicios	Items	Instrumento	Fuente
Convivencia escolar. Espinosa, Ojeda, Pinillo y Segura (2010, Es la manera de vivir con los demás compartiendo tareas relacionadas con el diálogo, las normas, el respeto mutuo, comprensión y reciprocidad	Comunicación. Proceso de diálogo mediante el cual los miembros de la institución comparten información y expresan sentimientos e ideas.	Dialoga con los miembros de la escuela	1,2	Escala de convivencia Elaborado por: Murillo, Sánchez, Perozo y Hurtado (2019)	Estudiantes
		Usa la comunicación en la resolución de conflictos	3		
		Se interesa por las opiniones de otros	13		
		Las informaciones llegan a todos	4		
	Apoyo Mutuo. Comportamiento de colaboración, cooperación, trabajo en equipo que conlleva a un beneficio para todos los miembros de la institución	Se apoyan entre sí	5		
		Solicitan ayuda a otros	7		
		Ayudan a otros cuando lo necesitan	8, 9		
		El docente es atento a lo que el estudiante necesita	6		
	Respeto. Valoración, reconocimiento y aceptación de los miembros de la institución hacia sus compañeros, aunque no compartan sus ideas.	Ayudan a otros con discapacidad	10, 11		
		Respetan las opiniones del otro	12		
		Respetan las pertenencias de otros	14, 15, 16, 17, 18		
	Organización. Responsabilidades y normas dispuestas en la institución, que sus miembros deben cumplir	Respetan la diferencia física del otro	19, 20, 21, 22		
		Cumple normas	24, 25		
		Conoce las normas	26, 27		
		Aceptan sanciones de incumplimiento de normas	28		
	Cordialidad. Comportamiento que permite entablar y sostener relaciones de aprecio y de amistad entre los miembros de la institución	Cumplen horarios	29, 30		
		Desarrolla relaciones cordiales con el otro	31, 32, 33, 34, 35		
		Muestra aprecio por el otro	36. 37. 38. 39		
	Sentido de pertenencia. Sentimiento de pertenecer a la institución, ser parte del grupo, que los estimula a su defensa, cuidado y mantenimiento	Cuidan los mobiliarios	40, 41, 42,		
		Cuidan la infraestructura	43		
Mantienen la limpieza y el orden		44, 45			
Se identifican con su entorno		46			
Se siente parte de un grupo		47			
Participación. Implica involucrarse con las actividades académicas e institucionales de la escuela y formar parte activa de los procesos	Participa en la toma de decisiones	48, 49			
	Participa en actividades	51, 52			
	Opina en clase	50			
	Comparte sus conocimientos con el otro	53, 54			

Fuente: Elaboración conjunta, Murillo, Sánchez, Perozo y Hurtado (2019)

Para el evento transgresión se trabajó la operacionalización a partir de dos sinergias: con daño a terceros y sin daños a terceros y cinco subsinergias: agresión verbal, agresión física, rechazo, incumplimiento, indisciplina. El cuadro N° 5 muestra la tabla de operacionalización del evento, con la cual se construyó la Matriz de Registro de Transgresión para los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico.

Cuadro N°5
Operacionalización de Transgresiones

Evento	Sinergias	Subsinergias	Indicios	Ítems	Instrumento	Fuente
Transgresión: Según Torres y Rojas (2015), Incumplimiento de una norma, ya sea explícita o de convivencia, o la violación de las leyes, que se encuentran determinadas de manera explícita por alguna institución que representan autoridad.	Con daño a terceros	Agresión verbal	Insultos	12, 13, 14	Matriz de Registro de transgresión escolar	Cuaderno de anotaciones de los docentes
			Daños a	1, 2, 3		
		Agresión física	Golpes	5		
			Ridiculiza a compañeros	7		
		Rechazo	Trato descortés	8, 9, 10, 11		
			Discriminación	6		
	Intimidación		4, 15, 16, 17			
	Sin daño a terceros	Incumplimiento	Vocabulario soez	18		
			Llega tarde	19, 20		
		Indisciplina	No entrega tareas	21		
			Desobediencia	22		
			Desorden	23, 24		

Fuente: Elaboración propia

Para el evento justicia restaurativa se trabajó la operacionalización, a partir de seis sinergias: valoración, reconocimiento, mediación, reparación, monitoreo y reconciliación. En el cuadro N° 6 se muestra la tabla de operacionalización del evento justicia restaurativa, con la cual se construyó una Matriz de Registro de Justicia Restaurativa para ser aplicada a los expedientes de los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, Antioquia.

Cuadro N°6
Operacionalización de Justicia Restaurativa

Evento	Sinergia	Indicios	Ítems	Instrumento	Fuente
Justicia Restaurativa. Es todo proceso en el que hay un afectado y un transgresor, y que de forma conjunta resuelvan la transgresión a través de una reparación de los hechos con la ayuda de un mediador	Valoración. Indagación de hechos, análisis de situación, y se determina si hay proceso restaurativo	Se indaga acerca de los hechos	1, 2, 3, 4	Matriz de registro de Justicia Restaurativa de Sánchez, (2019)	Estudiantes, Docentes, Coordinadores, Rector, Comité de Convivencia Escolar
		Se hace el descargo y se analiza los hechos	5, 6,7		
		Se decide acerca del proceso de JR	23, 24, 25, 26, 27		
	Reconocimiento. Cada involucrado en el proceso, declara las responsabilidades o culpas asociadas con el hecho en cuestión.	Se convoca a los interesados a una reunión inicial	9, 8		
		Se cuentan los hechos durante la reunión inicial	10, 11, 12, 13		
		Se expresan opiniones	14		
		Se expresan sentimientos y la aceptación de responsabilidades	15, 16, 17, 18		
		Se establecen responsabilidades	19, 20, 21, 22		
		Durante la reunión inicial se designa al mediador	28, 29, 30, 44		
	Mediación. Proceso estructurado, guiado por un mediador que asiste a las partes para que ellas encuentren una solución y lleguen a acuerdos y compromisos.	Se designa el espacio de encuentro	31, 32		
		Se convoca la reunión y se designa a los asistentes	33,34, 35		
		Se escucha a las partes y se hacen preguntas	36, 37, 38, 39		
		Se estima la magnitud de los daños	40, 41		
		Se sensibiliza al transgresor sobre las consecuencias de sus actos	42, 43		
		Se propicia en el afectado una actitud de aceptación de la restauración	45		
		Se revisan alternativas de solución	46, 47		
		Se acuerda cómo y cuándo se va a reparar al afectado	48, 50		
		Se designa al monitor de los acuerdos	49		
		Se convoca la reunión de socialización	53		
		Se informa a la comunidad cómo se va a hacer la reparación	54		
		Se sensibiliza a la comunidad para reconocer la reparación	55		
	Reparación o restitución. Resarcir el daño causado a través de acciones que permitan establecer una forma de reparación	El transgresor ofrece una disculpa	52, 51		
		El transgresor inicia las acciones reparadoras para el afectado	57, 56		
		El transgresor se compromete a no repetir la transgresión	68		
		Se incorporan acciones de reeducación para el transgresor	65		
		Se asignan al transgresor acciones de apoyo a la comunidad	66, 67, 69		
	Monitoreo. Revisar el progreso de los acuerdos y compromisos de los involucrados en resarcimiento	El monitor hace seguimiento del cumplimiento de la reparación	59, 64		
El monitor supervisa las actividades de apoyo a la comunidad		58, 70			
El monitor realiza acciones si se incumplen los acuerdos		60, 61, 62, 63			
El monitor informa a la comunidad del cumplimiento de la reparación		71, 75			
El monitor revisa y determina la culminación del proceso restaurador		72, 73, 74			
Reconciliación. Se desarrollan acciones que contribuyan a establecer relaciones pacíficas entre las partes e interactuar sin rencores, sin que haya lazos de amistad.	Se amplían los canales de comunicación transgresor-afectado	76			
	Se fomenta el trato cordial entre el afectado, transgresor y comunidad	77			
	Se fomenta una actitud reconciliadora y se restaura la confianza	78, 79, 80,81			
	Se fomentan las relaciones sanas	82			
	Se completa la reinserción del transgresor a la comunidad	83			

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO III.
ASPECTOS METODOLÓGICOS
DE LA INVESTIGACIÓN

1. Enfoque y método de investigación

El fundamento epistemológico de esta investigación es la comprensión holística de la ciencia, como lo indica Hurtado de Barrera (1998; 2010, 2015; Carrizales, 2001; Fernández, 2007). Se entiende la holística, según Hurtado de Barrera (2000), como una práctica establecida de manera globalizada en la investigación que abarca sus diferentes dimensiones y además incluye todo el proceso desde su inicio hasta su fin. La comprensión holística, en la investigación, es un proceso continuo y organizado donde identifica uno o varios eventos de estudio (características, proceso, hecho o situación), con la finalidad de generar conocimiento nuevo.

En este sentido, la comprensión holística de la ciencia, como lo señala Bastidas (2017), no sólo se enfoca en un estadio de la investigación, también le ofrece opciones al investigador de pasar por diferentes etapas de la investigación para dar cubrimiento a sus objetivos, la viabilidad de la investigación y al conocimiento científico sistematizado, es por ello que es un enfoque flexible y por tanto admite diferentes tipos de investigación.

1.1 Enfoque de la investigación

Esta investigación se basa en la comprensión holística de la ciencia, propuesta por Hurtado de Barrera (2010), pues dese esta comprensión no se tiene un paradigma en particular, sino que se parte de una visión integradora desde diferentes niveles que tiene el conocimiento. Hurtado (2010) se refiere a esta forma de ver investigación como la que:

Constituye una comprensión integradora que trasciende la visión tradicional y abarca los diferentes paradigmas de investigación; la comprensión holística de la investigación integra los diferentes modelos epistémicos y proporciona respuestas y orientaciones para los investigadores de

cualquier área del conocimiento humano, incluso en aquellas que tradicionalmente se ha considerado vedadas a la investigación científica (p.11).

La comprensión holística frente al desarrollo del conocimiento, permite ser integral de acuerdo a las necesidades que surjan durante el proceso investigativo, es decir, no utiliza una sola línea investigativa, por el contrario, integra diferentes paradigmas que permiten la construcción del conocimiento. Además, la comprensión holística de la investigación, también permite abordar otros aspectos no solo tecnológicos y de las ciencias naturales, sino también lo concerniente al comportamiento social (Barrera-Morales, 2007).

En este sentido, Hurtado (2010), indica que la holística no se considera como un modelo epistémico, una teoría o un paradigma en particular, sino que permite la libertad investigativa, la capacidad de escucha, de diálogo, la aceptación del otro y con los propósitos científicos conocer más características de los eventos. De esta manera, los temas de investigación surgen de la necesidad que tenga el investigador frente a sus inquietudes o a lo que sucede en su entorno, se investiga para comprender un evento, encontrar respuestas y proponer soluciones.

La comprensión holística de la investigación permite considerar lo que está en el contexto como herramienta investigativa, con criterio integrativo, para beneficiar un tipo de saber con las diversas posibilidades de estudio que presenta cada evento (Hurtado, 2010). De ahí que, que se integren, en un sintagma, los puntos de vista de autores relacionados con los eventos de convivencia escolar, transgresión y justicia restaurativa para la construcción de un modelo de justicia restaurativa para las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, Antioquia. El sintagma según Hurtado (2010) y Barrera-Morales (2007), es un modelo de relaciones que integra un conjunto de eventos en un todo con sentido unitario, tomado de una globalidad mayor.

De esta manera, Hurtado (2010) construyó el sintagma de la comprensión holística de la ciencia a partir de la definición de investigación que tiene cada uno de los modelos epistémicos. Para llegar a esto, partió de las definiciones de cada modelo epistémico, comparaciones y diferenciaciones entre los ellos a fin de construir el núcleo sintagmático que es lo común entre los modelos.

Hurtado (2010) define la investigación como un proceso evolutivo, continuo y organizado que permite generar nuevo conocimiento, y que apunta a encontrar leyes generales, o a hallar las respuestas de las inquietudes planteadas. Ese proceso evolutivo para la exploración, descripción, análisis, comparación, explicación, predicción, formulación, transformación, verificación y evaluación, según los objetivos que se planteen. Estos objetivos de la investigación hacen parte de la espiral holística.

1.2 Método de la investigación

El **método** usado fue la holopraxis, palabra que proviene de las expresiones *holos* que significa totalidad y *praxis*, acción, práctica o procedimiento (Weil, 1993). El método abarca varios estadios por los que debe pasar el proceso investigativo. En este caso, el método tiene seis etapas: tres **estadios descriptivos** que permitirán describir y caracterizar los eventos de estudio (la convivencia escolar, las transgresiones y la justicia restaurativa). Luego dos **estadios explicativos** en el que se pretende encontrar evidencias sobre la relación entre la convivencia escolar, transgresión y justicia restaurativa y, por último, el **estadio proyectivo** el cual dará paso al diseño del modelo para prevenir las transgresiones y mejorar la convivencia escolar de las instituciones educativas del Municipio de Pueblorrico, Antioquia, Colombia, para cumplir con el objetivo general planteado (Cuadro N°7).

Cuadro N°7
Tabla Holopraxica de la investigación

Objetivo general: Proponer un modelo de justicia restaurativa, para los docentes y el Comité de Convivencia que, orientado a la prevención y disminución de las transgresiones por parte de los estudiantes, como alternativa para el mejoramiento de la convivencia escolar, en las instituciones educativas para el mejoramiento de la convivencia escolar, en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, Antioquia, Colombia.												
Objetivo específico	Nivel	Estadio	Eventos	Unidad de estudio	Población	Muestra	Fuente	Diseño	Abordaje	Técnica de recolección de datos	Instrumento	Técnica de análisis
Describir la convivencia escolar en las instituciones educativas	Perceptual	Descriptivo	Convivencia escolar	Estudiantes	176 alumnos de las IE del municipio de Pueblorrico.	No se hizo muestreo, se trabajó con toda la población	Estudiantes	De campo, transeccional, univariable	Cosmológico, étic, exógeno	Encuesta	Escala de Convivencia escolar	Estadística descriptiva: medianas y porcentajes.
Identificar las transgresiones de los estudiantes	Perceptual	Descriptivo	Transgresión	Estudiantes	176 alumnos de las IE del municipio de Pueblorrico.	No se hizo muestreo, se trabajó con toda la población	Estudiantes	Documental, transeccional univariable	Cosmológico, étic, exógeno	Revisión documental	Matriz de Registro Transgresión	Estadística descriptiva, porcentajes
Caracterizar el proceso de justicia restaurativa en las instituciones	Perceptual	Descriptivo	Justicia restaurativa	Docentes, directivos y CCE	Estudiantes con transgresión y CCE	No se hizo muestreo, se trabajó con toda la población	Expedientes	Documental, transeccional univariable	Cosmológico, étic, exógeno	Revisión Documental	Matriz de Registro de Justicia Restaurativa	Estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes.
Explicar la influencia de la trasgresión sobre la convivencia escolar	Comprensivo	Explicativo	Proceso causal: Justicia Restaurativa Transgresión. Evento a explicar: convivencia escolar	Estudiantes, docentes, directivos y CCE	Estudiantes, docentes y CCE	No se hizo muestreo, se trabajó con toda la población	Expedientes y estudiantes	De fuente mixta transeccional univariable	Cosmológico, étic, exógeno	Datos recogidos en los objetivos anteriores	Datos recogidos en los objetivos anteriores	U d Mann Whitney
Explicar la relación entre el ejercicio de la justicia y la convivencia	Comprensivo	Explicativo	Evento a explicar: Convivencia escolar Proceso causal: Justicia restaurativa	Estudiantes, docentes, directivos y Comité de Convivencia	Estudiantes, docentes y CCE	No se hizo muestreo, se trabajó con toda la población	Estudiantes y expedientes	De fuente mixta transeccional univariable	Cosmológico, étic, exógeno	Datos recogidos en los objetivos anteriores	Datos recogidos en los objetivos anteriores	Correlación de Spearman
Diseñar los componentes de la propuesta de justicia restaurativa	Comprensivo	Proyectivo	Evento a modificar: Transgresión y Convivencia escolar Proceso causal Justicia restaurativa	Estudiantes, docentes, directivos y CCE	Estudiantes, docentes, directivos y CCE	No se hizo muestreo, se trabajó con toda la población	No se hizo muestreo, se trabajó con toda la población	De fuente mixta transeccional univariable	Cosmológico, étic, exógeno	Datos recogidos en los objetivos anteriores	Datos recogidos en los objetivos anteriores	Técnicas de planificación

Fuente: Elaboración propia a partir del esquema original de Hurtado (2010), Metodología de la investigación. Ejemplo tabla holopraxica, p.28

En el gráfico N° 3 se indica la ruta metodológica que se utilizó para esta investigación, con los procesos requeridos para el cumplimiento de cada objetivo.

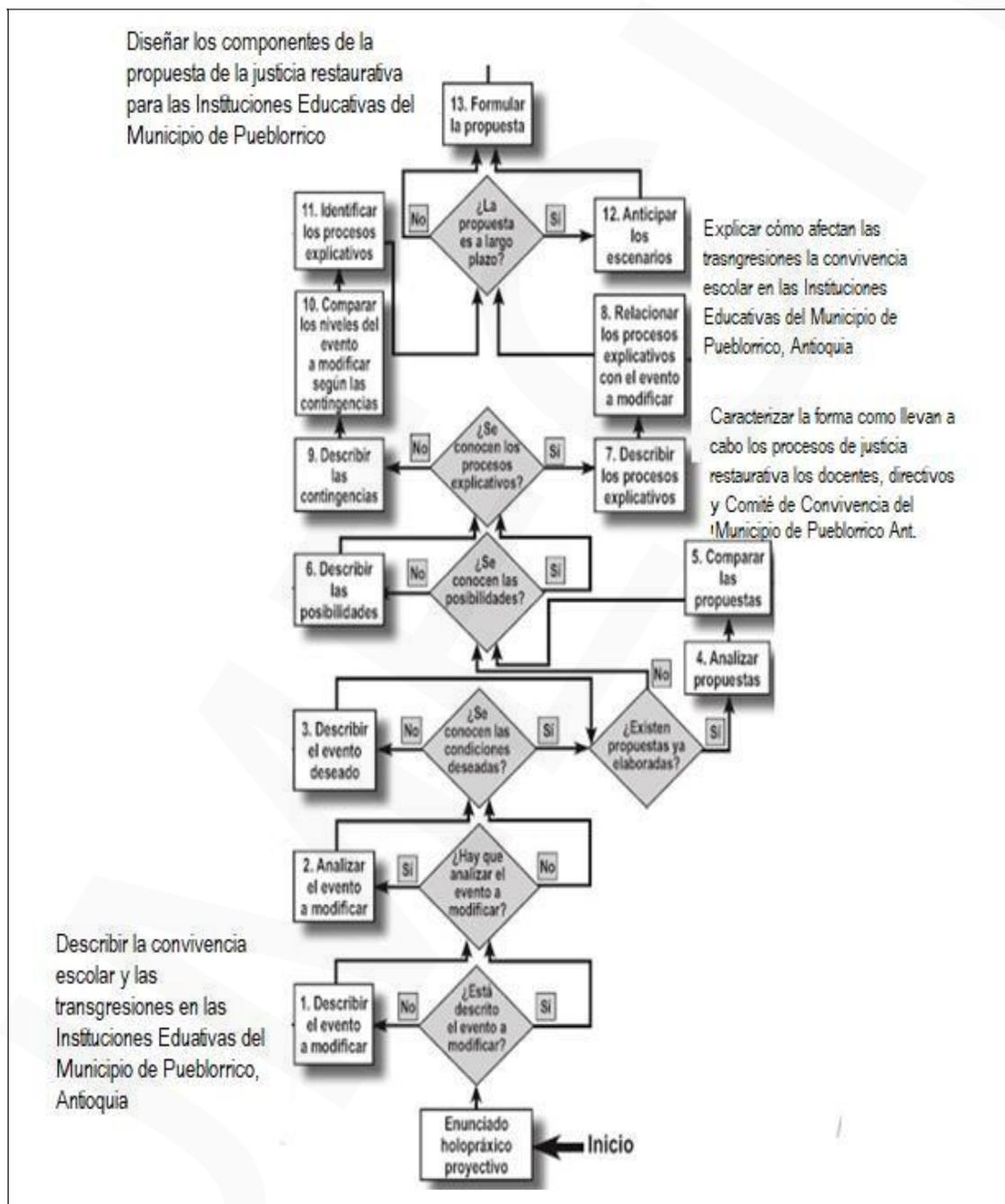


Gráfico N°3 Ruta metodológica de la investigación

2. Tipo de investigación

Para identificar el tipo de investigación, fue necesario tener en cuenta el objetivo general de la investigación, y de acuerdo a lo que busca el investigador, se trata de una investigación **proyectiva**, la que de acuerdo a sus características es la adecuada para seguir un método que permita dar respuesta a la pregunta de investigación.

La investigación proyectiva, según Hurtado (2015), es la que “propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta” (p122).

Además, esta investigación sigue el proceso de la espiral holística estipulado para la investigación proyectiva: parte de un diagnóstico en el cual se identifican las necesidades sobre las cuales se deben intervenir, y se describen los posibles procesos que permitan explicar la situación a resolver, y se formula la propuesta con base en los resultados que la indagación ha arrojado.

En este caso, las situaciones a resolver son disminuir las transgresiones y mejorar la convivencia escolar, como una manera de construir paz, puesto que a través de la observación se ha identificado que constantemente en las instituciones educativas se generan situaciones que alteran la convivencia, y cada día son más los casos o circunstancias donde hay una problemática a resolver.

El proceso generador sobre el cual la propuesta pretende intervenir es la justicia restaurativa como un modelo que permitirá prevenir y disminuir las transgresiones a través de la toma de conciencia y la reparación del daño a los afectados, donde el transgresor deberá asumir con responsabilidad la acción cometida, de manera que lo que se persigue, en última instancia, es

formar éticamente para que el estudiante aprenda a discernir entre un comportamiento apropiado y un comportamiento que perjudica a otros.

Entonces, frente a esta situación, se pretende desarrollar una propuesta que utilice la justicia restaurativa como una alternativa mediadora para prevenir las transgresiones y resolver aquellas dificultades presentadas en las instituciones educativas, de manera que a su vez mejore la convivencia escolar, a partir del diseño de un modelo propio para la comunidad educativa del municipio de Pueblorrico Antioquia.

3. Diseño de la investigación

El diseño de investigación corresponde a la estrategia utilizada para la recolección de datos, en lo que se refiere al dónde, el cuándo y al cómo de esa recolección.

Para el primer objetivo específico, dirigido a describir la convivencia escolar, el diseño fue de campo, debido a que la información se recogió directamente de las unidades de estudio (fuentes vivas), en este caso los estudiantes, y se aplicó el instrumento en su contexto natural. Para este objetivo, la temporalidad en la recolección de datos correspondió a un diseño transeccional (Hernández, Fernández y baptista, 2006), y contemporáneo (Hurtado, 2015), ya que la información de la convivencia se recogió en el presente y en un solo momento del proceso investigativo.

Para el caso del segundo objetivo específico, en el cual se describieron las transgresiones, el diseño fue documental, debido a que la información se obtuvo de los expedientes de los estudiantes, pero con respecto a la temporalidad y a la amplitud de datos, fue transeccional, contemporáneo, igual que en el objetivo anterior.

En el tercer objetivo correspondiente a la descripción del evento justicia restaurativa, el diseño también fue documental, porque la información de las etapas del proceso de justicia restaurativa se obtuvo de los expedientes de los estudiantes a través de una matriz de registro. También fue transeccional, contemporáneo, igual que en los dos objetivos anteriores objetivo anterior.

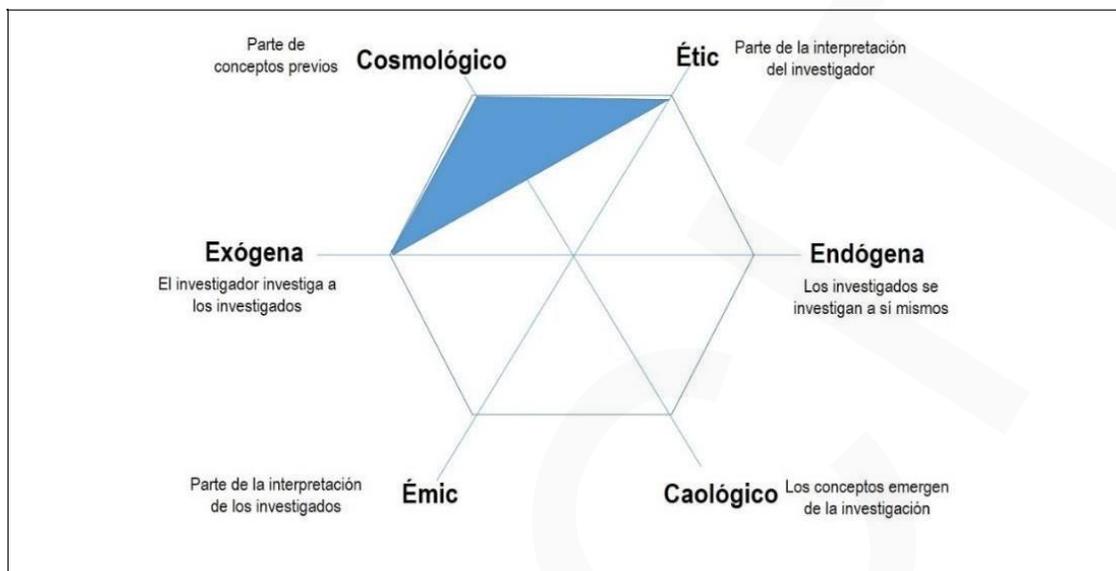
Para los objetivos explicativos, donde se relacionó la transgresión con la convivencia y la justicia restaurativa con la convivencia, el diseño fue de fuente mixta, debido a que se combinaron datos obtenidos de los estudiantes con datos obtenidos de los expedientes. Además, según la temporalidad fue transeccional, contemporáneo.

Por otro lado, el abordaje de esta investigación según el grado de su estructura fue **Cosmológico**, ya que la transgresión, la convivencia escolar y la justicia restaurativa se definieron previamente antes de la recolección de datos. Los instrumentos que se aplicaron fueron estructurados y tenían una codificación previa (Hurtado de Barrera, 2010).

También según la participación de los investigados, el abordaje fue **exógeno**, porque se inició a partir del interés del investigador por la situación de las instituciones, sin que necesariamente el grupo investigado tuviera poder de decisión sobre los aspectos metodológicos de la investigación (Hurtado de Barrera, 2010).

Así mismo, el abordaje de la investigación fue **ético**, ya que se interpretaron los resultados de los eventos de estudio desde la perspectiva del investigador y desde los teóricos (Hurtado de Barrera, 2010; Boyle, 2003).

En el gráfico N° 4 se representa la combinación de abordajes utilizada en el presente estudio.



Fuente: Elaboración propia, basado en el esquema original de Hurtado de Barrera, 2010

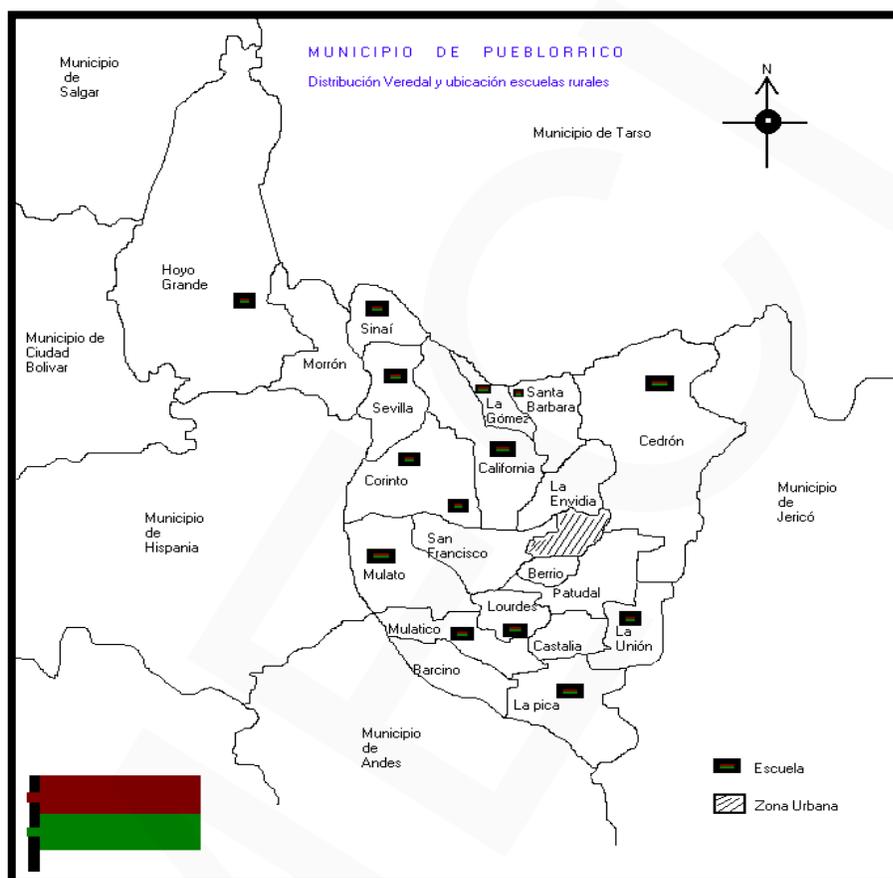
Gráfico N° 4. Abordaje de la investigación

4 Población y muestra

La investigación se realizó en el municipio colombiano de Pueblorrico ubicado en el suroeste antioqueño, muy cerca de la cordillera occidental, con un total de 13.109 habitantes, donde la mayoría de la población es rural con 8.664 habitantes, y 4.445 en la zona urbana. Tiene una extensión territorial de 85 km², a una altura de 1.800 metros sobre el nivel del mar. Su principal renglón económico es la agricultura, y sus productos son el café, la caña panelera, el plátano, el maíz y la yuca.

Las instituciones educativas investigadas, cuentan con una población mixta y una oferta educativa desde el grado preescolar hasta el grado once en las sedes principales y en algunas sedes rurales. Son alumnos que, en su mayoría, tienen pocos recursos económicos, ya que Pueblorrico es un municipio pequeño y la mayoría de la población es rural. Estas instituciones están distribuidas así: dos instituciones educativas: CER Luis Felipe Restrepo con 7 sedes rurales, y la I.E. El Salvador con 2 sedes urbanas y 5 sedes, para

un total de 14 sedes educativas que son todas las que existen en el Municipio de Pueblorrico. La población de estudio está ubicada, como se muestra en el gráfico N° 5, en varias zonas del municipio de Pueblorrico Antioquia.



Fuente: Pagina web de la alcaldía Municipal de Pueblorrico Antioquia

Gráfico N° 5. Mapa de Pueblorrico Antioquia

4.1 Población

La población que se escogió para describir la convivencia escolar fueron 176 estudiantes de las 14 instituciones educativas, entre grado quinto y grado once. Para describir el proceso de justicia restaurativa, la población fueron los 51 estudiantes con expedientes de procesos disciplinarios de todas las

instituciones educativas del municipio, y los Comités de Convivencia de las instituciones investigadas, pero se tomaron como fuente los expedientes.

4.2. Muestra

Para el primer y segundo objetivo específico, la unidad de estudio fueron los estudiantes de las instituciones seleccionadas, se trabajó con la población completa, los 176 estudiantes pertenecientes a las dos instituciones. No se hizo muestreo debido a que la población era pequeña y accesible, como se muestra en el cuadro N° 8.

Cuadro N° 8
Población y Muestra

Institución Educativa	Población		Muestra		Ubicación Geográfica
	Sedes	Estudiantes	Estudiantes	Estudiantes	
I.E. EL Salvador	Sede principal completa	477	92		Municipio de Pueblorrico, urbano
	C.E.R. Hoyo Grande	1	1		Vereda Hoyo Grande, Pueblorrico
	C.E.R. La Pica	22	8		Vereda La Pica, Pueblorrico)
	C.E.R. Lourdes	40	8		Vereda Lourdes Pueblorrico
	C.E.R. Mulatico	2	2		Vereda Mulato Pueblorrico
	C.E.R. La Sevilla	14	14		Vereda La Sevilla, Pueblorrico
	I.E.R. Sinaí	143	20		Vereda Sinaí, Pueblorrico
	Total		699	145	
Centro Educativo Rural Luis Felipe Restrepo Herrera	Sede Principal	51	10		Vereda El Cedrón, Pueblorrico
	C.E.R. Corinto A	15	4		Vereda Corinto A, Pueblorrico
	C.E.R. La Paz	2	2		Vereda Corinto B, Pueblorrico
	C.E.R. La Gómez	21	5		Vereda La Gómez, Pueblorrico
	C.E.R. California	23	5		Vereda California, Pueblorrico
	C.E.R. Santa Bárbara	4	4		Vereda Santa Bárbara Pueblorrico
	C.E.R. Mulato	1	1		Vereda Mulato, Pueblorrico
	Total		117	31	

Fuente: Elaboración propia a partir datos obtenidos en las Instituciones Educativas

Para el tercer objetivo específico, se tomaron sólo 51 estudiantes que tenían expedientes disciplinarios y de los cuales se obtuvo la información para determinar, a través de los instrumentos aplicados, si el proceso de justicia

restaurativa se cumplía o no. En los objetivos siguientes se trabajó con la información recolectada en los tres primeros objetivos específicos.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos son las que se utilizan para recaudar y calcular la información que se requiere para cada evento de estudio. Las técnicas se refieren a los procedimientos que se requieren para la recolección de los datos, es decir, el cómo se va hacer y los instrumentos representan la herramienta que se va a implementar, es decir, el con qué se recogen los datos que se requieren (Hurtado de Barrera 2015)

Para la recolección de la información del primer evento, **convivencia escolar**, se utilizó la técnica de encuesta, y como instrumento una Escala de Convivencia Escolar (Anexo N°1), elaborada de forma conjunta por Murillo, Sánchez, Perozo y Hurtado, 2018, que se aplicó a los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico. La escala de convivencia permitió establecer la forma cómo se relacionan los estudiantes dentro de las instituciones educativas del municipio. El instrumento se planteó como una escala Likert, con 54 alternativas de respuesta codificadas como 0, 1 y 2, con alternativas: nunca, algunas veces y frecuentemente, y arrojaba un puntaje bruto de 108, el cual se transformó en una escala de 20 puntos, para facilitar la interpretación. Las preguntas se distribuyeron en siete sinergias:

- **Comunicación** tiene 5 ítems, que suman un puntaje bruto de 10 puntos.
- **Apoyo Mutuo** tiene 7 ítems que suman puntaje bruto de 12 puntos.
- **Respeto** tiene 11 ítems que suman un puntaje bruto de 22 puntos.
- **Organización** tiene 7 ítems que suman un puntaje bruto de 14 puntos.
- **Cordialidad** tiene 9 ítems que suman un puntaje bruto de 18 puntos.

- **Sentido de Pertenencia** tiene 8 que suman un puntaje bruto de 16 puntos.
- **Participación** tiene 7 ítems que suman un puntaje bruto de 14 puntos.

Para todas las sinergias también se calculó un puntaje transformado de 20 puntos, a fin de unificar las escalas. Para la interpretación de los puntajes obtenidos por este instrumento se utilizó el Cuadro N° 9, que se muestra a continuación.

Cuadro N° 9

Tabla de interpretación de puntajes para la Escala de Convivencia Escolar

<u>Intervalo</u>	<u>Categoría</u>
0-3,99	Muy conflictiva
4-7,99	conflictiva
8-11,99	Regular
12-15,99	Armoniosa
16-20	Muy armoniosa

Fuente: Elaboración propia

Los datos para el segundo evento, **transgresión**, se obtuvieron con la técnica de revisión documental de los cuadernos de anotaciones de los docentes, donde se asienta la información del comportamiento de los niños. El instrumento fue una Matriz de Registro de Transgresión (Anexo N°2). La matriz de registro contó con 24 ítems, las preguntas del instrumento de transgresión se categorizaron con dos opciones (sí, no), y se codificaron como 0 cuando la transgresión no estaba presente y como 1 cuando estaba presente.

Los datos para el tercer evento, **justicia restaurativa** se obtuvieron con la técnica de revisión documental de los expedientes encontrados en las instituciones educativas a través de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa (Anexo N°3).

La matriz de registro contó con 83 ítems, con tres alternativas (nada, parcial, completo), según el grado de avance de cada actividad, codificados como 0 cuando no se había cumplido nada del proceso correspondiente, 1 cuando se había cumplido parcialmente, y 2 cuando se había desarrollado completamente. El puntaje bruto total arrojado por la matriz de registro fue de 166 puntos, que se transformaron a una escala de 50 puntos para su interpretación.

Los 83 ítems de la matriz de análisis de justicia restaurativa se distribuyeron en 6 sinergias. La sinergia Valoración constaba de 12 ítems con un puntaje bruto total de 24; la sinergia Reconocimiento con 19 ítems proporcionaba un puntaje bruto total de 38 puntos; la sinergia Mediación con 22 ítems, daba un puntaje total bruto de 44; la sinergia Reparación con 9 ítems generaba un puntaje total bruto de 18; sinergia de monitoreo con 13 ítems arrojaba un puntaje total bruto de 26, y la sinergia Reconciliación 8 ítems para un puntaje total bruto de 16. Para todas las sinergias también se calculó un puntaje transformado de 50 puntos, a fin de unificar las escalas (Anexo N°3).

Para interpretar los puntajes obtenidos del instrumento se utilizó el cuadro N° 10, que se muestra a continuación.

Cuadro N° 10
Tabla de interpretación de puntajes para la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa

Intervalo	Categoría
0-9,99	Muy deficiente
10-19,99	Deficiente
20-29,99	Regular
30-39,99	Suficiente
40-50	Excelente

Fuente: Elaboración propia

6. Validez y confiabilidad de los instrumentos

6.1 validez de los instrumentos

La validez dentro del proceso investigativo es un mecanismo fundamental en la construcción de los instrumentos. En este sentido, Aravena, Velásquez y Manterola (2014) se refieren a la validez como el estimado que permite indicar el grado en que una medición refleja la realidad y efectividad de un instrumento o método para medir lo que pretende medir. Así mismo, la validez puede ser de tres tipos según Hurtado de Barrera (2010); Anastassi (1980) y Magnusson (1985): validez de contenido, validez de constructo y validez aparente.

La validez de constructo avala que el instrumento mide realmente el evento que se pretende medir, la validez de contenido tiene que ver con que el instrumento mida todo lo que hay que medir y la validez aparente relacionada con todo lo que tenga que ver con la presentación de esa medición, como la diagramación y aquellos aspectos que le dan formalidad al instrumento (Hurtado, 2010).

6.1.1 Validez de la Escala de Convivencia Escolar

Para asegurar que el instrumento **Escala de Convivencia Escolar** tuviese validez de constructo, se elaboró a partir de una tabla de operacionalización, ya que ésta permitía garantizar que cada ítem tuviera correspondencia con cada indicio, y a su vez cada indicio estuviese conectado a su correspondiente sinergia. De esta manera se logró que los indicios fuesen evidencia de la manifestación del evento de estudio. La tabla de operacionalización de Convivencia Escolar se observa en el cuadro N°4.

Para calcular el índice de validez de constructo de este instrumento se utilizó la técnica de juicio de expertos. Se convocaron tres expertos para el

instrumento de Escala de Convivencia Escolar: el experto uno es psicóloga con Maestría en docencia para educación superior, con un Doctorado en Ciencias Gerenciales y experta en Metodología de la Investigación; el experto dos es Doctora en Educación, Magister en Orientación, con un Diplomado Internacional en Negociación y resolución de conflictos, y actualmente es docente de maestría en orientación, y coordinadora de asesorías académicas del Centro de Orientación y Promoción Integral de la Universidad del Zulia; el experto tres es Magister en Orientación Educativa, Técnico Superior en Asistencia Especializada, con un diplomado en Metodología de la Investigación, y un diplomado en Gerencia para la vida, además es coordinadora del centro de orientación de la Universidad de Zulia, Venezuela.

A cada experto se le proporcionó un formato de validación (Anexo N°4), el cual contenía las definiciones del evento de estudio y de cada sinergia, además, una muestra del instrumento con los ítems de manera desordenada, para que cada uno de los expertos ubicara los ítems en su sinergia correspondiente, y una constancia de validación. Esta valoración realizada por los expertos permitió realizar los ajustes necesarios al instrumento, con lo cual se obtuvo un índice de validez de 0,87 (Anexo N°5). Además, los expertos valoraron de manera aceptable y excelente los ítems de la Escala de Convivencia Escolar (Anexo N° 6).

También se realizó un procedimiento de validación estructural, que apoya la validez de constructo. Se utilizó como técnica la correlación entre las sinergias y el evento total, y en este procedimiento se encontró que la sinergia comunicación tenía muy pocos ítems (sólo 4), por lo que, la correlación sinergia total dio un resultado por debajo del mínimo aceptado. Para resolver esta situación se agregó otro ítem a esta sinergia para completar 5 ítems. La correlación sinergia total se incrementó y se ubicó muy cerca del mínimo esperado. Los resultados de la validez estructural se muestran en cuadro N°11.

Cuadro N° 11
validez estructural Escala de Convivencia Escolar

Rho de Spearman		Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia
Comunicación	Correlación	1,000	,565**	,547**	,561**	,599**	,435**	,471**	,698**
	Sig. (unilat)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Apoyo mutuo	Correlación		1,000	,522**	,543**	,572**	,535**	,470**	,686**
	Sig. (unilat)			,000	,000	,000	,000	,000	,000
Respeto	Correlación			1,000	,723**	,751**	,631**	,600**	,870**
	Sig. (unilat)				,000	,000	,000	,000	,000
Organización	Correlación				1,000	,745**	,654**	,660**	,846**
	Sig. (unilat)					,000	,000	,000	,000
Cordialidad	Correlación					1,000	,643**	,744**	,891**
	Sig. (unilat)						,000	,000	,000
Sentido de pertenencia	Correlación						1,000	,627**	,772**
	Sig. (unilat)							,000	,000
Participación	Correlación							1,000	,794**
	Sig. (unilat)								,000
Convivencia	Correlación								1,000
	Sig. (unilat)								

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

En el cuadro N°11 se observa que las sinergias de convivencia escolar tienen una correlación moderada y significativa entre sí. Esto es lo esperado, pues cada sinergia tiene su identidad. Por otra parte, para lograr la validez de contenido de la Escala de Convivencia Escolar, se realizó una tabla de especificaciones durante la construcción del instrumento para poder garantizar que todas las áreas estuvieran inmersas en el proceso.

El cuadro N° 12 muestra la tabla de especificaciones del evento Convivencia Escolar, en él se encuentra cada ítem en la sinergia y en el área correspondiente. Se tomaron dos áreas, la estudiantil y la institucional.

Cuadro N° 12
Tabla de especificaciones del evento Convivencia Escolar

Evento	Sinergia	Indicios	Estudiantes	Comunidad Educativa
Convivencia escolar. Espinosa, Ojeda, Pinillo y Segura (2010, Es la manera de vivir con los demás compartiendo tareas relacionadas con el diálogo, las normas, el respeto mutuo, comprensión y reciprocidad	Comunicación. Proceso de diálogo mediante el cual los miembros de la institución comparten información, expresan sentimientos e ideas y llegan a acuerdos	Dialoga miembros de la escuela	1, 2	
		Utiliza la comunicación en la resolución de conflictos	3	
		Se interesa por las opiniones de otros	13	
		Las informaciones llegan a todos	4	
	Apoyo Mutuo. Comportamiento de colaboración, cooperación, trabajo en equipo que conlleva a un beneficio para todos los miembros de la institución.	Se apoyan entre si	5	
		Solicitan ayuda a otros	7	
		Ayudan a otros si lo necesitan	8	9
		El docente está atento a lo que el estudiante necesita		6
	Respeto. Valoración, aceptación y reconocimiento de los miembros de la institución hacia sus compañeros y de aceptación de sus opiniones, aunque no las compartan	Ayudan a otros con discapacidad	10, 11	
		Respetan las opiniones del otro	12	
		Respetan las pertenencias de otros	14, 15	16, 17, 1.
	Organización. Sistema de tareas, responsabilidades y normas de la institución y que sus miembros deben cumplir y velar por su cumplimiento.	Respetan las diferencias físicas del otro	19, 20, 21, 22	32
		Cumple normas	24, 25	
		Conoce las normas	26.	27
		Aceptan las sanciones	28	
	Cordialidad. Comportamiento que permite entablar y sostener relaciones amables, de aprecio y amistad, entre los miembros de la institución	Cumplen con horarios	29	
		Desarrollan relaciones cordiales con el otro	31, 32, 33, 34	35
	Sentido de Pertenencia. Sentimiento de agrado que tienen los miembros de la institución de ser parte de ella y que los estimula a su defensa, cuidado y mantenimiento.	Muestra aprecio por el otro	36, 37	38, 49, 39
		Cuida los mobiliarios	40	41, 42
		Cuida la infraestructura	43	
		Mantiene la limpieza y el orden	44, 45	
		Se identifica con su entorno	46	
	Participación. Disposición de los miembros de la institución a involucrarse con las actividades académicas e institucionales y a formar parte de los procesos	Se siente parte de un grupo	47	
Participa en la toma de decisiones		48, 49		
Participa en actividades		51	52	
Opina en clase		50		
	Comparte conocimientos con otros	53, 54		

Fuente: Elaboración propia

6.1.2 Validez de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa

Se trabajó la validez de constructo de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa con la tabla de operacionalización para garantizar que cada ítem tuviera su debida correspondencia con cada indicio y a su vez, cada indicio con la sinergia a la cual pertenecía y así mantener una correspondencia con el propósito del evento de estudio. La tabla de operacionalización de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa se puede ver en el Cuadro N° 6.

Para el evento de justicia restaurativa, se hizo una primera versión de prueba, y con ella se realizaron tres pruebas piloto con procesos de estudiantes relativamente extensos. A partir de esas pruebas piloto, se mejoró el instrumento, se eliminaron algunos ítems, otros ítems se ajustaron, y con estos resultados se construyó el instrumento definitivo que se envió a los expertos para su respectiva validación.

Para verificar la validez de constructo se utilizó la técnica de juicio de expertos. Se seleccionaron tres expertos para el instrumento del evento de Justicia Restaurativa. El experto uno es magister en educación, certificado en metodología y diseño de instrumentos, profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello. El experto dos es Licenciada en educación, mención orientación, con experiencia en educación básica, tutora y asesora, experta en metodología y en diseño de instrumentos. El experto tres tiene postgrado en educación, experta en educación a distancia, experta en metodología y en diseño de instrumentos, docente de la Institución Universitaria Nacional Abierta.

A cada experto se le entregó un formato de validación que contenía las definiciones del evento de estudio y de cada sinergia, y una muestra del instrumento con los ítems de manera desordenada, para que ubicaran los ítems en la sinergia correspondiente (anexo N°7).

Este proceso permitió hacer algunos ajustes al instrumento. También, se calculó el índice de validez por juicio de los expertos, el cual arrojó una validez de inicial de 0,55 (Anexo N°8). A partir de esta validación se realizaron los siguientes cambios en el instrumento:

- Uno de los expertos recomendó cambiar en todos los ítems el término “víctima” por la palabra “afectado” y “victimario” por “transgresor” para adaptar la terminología al contexto educativo.
- Se reubicaron algunos ítems en otras sinergias.
- En los ítems 8 y 12, de la sinergia reconocimiento solo uno de los expertos logró ubicarlo en la sinergia correspondiente. Se revisó la redacción de los ítems.
- De los ítems 32 y 33, de la sinergia mediación, sólo uno de los expertos logró ubicarlo en la sinergia correspondiente. Se revisó la redacción de los ítems.
- En cuanto a los ítems 57, 65 y 69, de la sinergia reparación, sólo uno de los expertos logró ubicarlo en la sinergia correspondiente. Se revisó la redacción de los ítems.

Al ajustar la redacción de los ítems, la validez de constructo arrojada por el juicio de expertos quedó con un índice de 0.81 (Anexo N° 9). Así mismo, los expertos valoraron como aceptable y excelente los ítems de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa (Anexo N° 10). Además de la validez por juicio de expertos, se hizo un procedimiento de validación estructural, para apoyar la validez de constructo, y se utilizó como técnica la correlación entre sinergias y en este procedimiento se encontró que la sinergia socialización tenía muy pocos ítems (sólo 3), por lo que la correlación con el total también era muy baja. Se hizo un análisis de los ítems de socialización y se reubicaron

en la sinergia mediación. Posteriormente se calculó la validez estructural y se obtuvieron los resultados que se muestran en el cuadro N° 13.

Cuadro N° 13
Resultados de la validez estructural del instrumento de Justicia restaurativa

Rho de Spearman		Valoración	Reconocimiento	Mediación	Reparación	Monitoreo	Reconciliac
Valoración	Coeficiente	1,00	,58	,49	,38	,43	
	Sig. (unilat)	.	,000	,000	,003		
Reconocimiento	Coeficiente		1,00	,51			
	Sig. (unilat)			,0			
Mediación	Coeficiente						
	Sig. (unilat)						
Reparación	Coeficiente						
	Sig. (unilat)						
Monitoreo	Coeficien						
	S						
Reconciliac	Coeficien						
	S						

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recogidos

Como se puede ver en el cuadro N° 13, las sinergias de justicia restaurativa tienen una correlación moderada y significativa entre sí. Estos resultados dan cuenta que las sinergias pertenecen al mismo evento, pero que no se cofunden entre sí, por lo tanto, y la validez estructural es buena ya que la relación entre cada sinergia y el evento justicia restaurativa están igual o por encima de 0,70.

Para lograr la validez de contenido de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa, se realizó una tabla de especificaciones durante la construcción del instrumento y así poder garantizar que todos los aspectos estuvieran inmersos en el proceso.

El cuadro N°14 muestra la tabla de especificaciones del evento de Justicia Restaurativa, en él se encuentra cada ítem en la sinergia y en el área correspondiente.

Cuadro N°14

Tabla de especificaciones del evento Justicia Restaurativa

Evento	Sinergia	Indicios	Afectado	Transgresor	Mediador y monitor	Estudiante	Docente	Comunidad	
Justicia Restaurativa. Es todo proceso en el que hay un afectado y un transgresor, y donde de forma conjunta se resuelve el conflicto a través de una reparación de los hechos con la ayuda de un mediador	Valoración. Indagación, análisis de hechos, y decisión de restauración	Se indaga acerca de los hechos	1	3.		4	2		
		Se hace el descargo de hechos	5				6		
		Se analizan los hechos					7		
		Se decide sobre el proceso de JR	25	26			2, 24	27	
	Reconocimiento. Declaración de las responsabilidades o culpas.	Se cita a los involucrados a reunión inicial	9					8	
		Se narran los hechos en la reunión	10	11		12.			13
		Se expresan opiniones y sentimientos		15			14, 16		17
		Se establecen responsabilidades	20	21		19	18		22
		Se asigna mediador		29		30		28	44
	Mediación. Proceso estructurado, con unos pasos y herramientas que aplica un mediador, el cual ayuda a asistir a las partes afectadas por una transgresión para que ellas mismas encuentren una solución.	Se asigna el espacio de encuentro		32		31			
		Se convoca la reunión		34		33, 35			
		Se escucha a las partes y se pregunta	38	39			36, 37		
		Se estima la magnitud de los daños	40						41
		Se sensibiliza al transgresor				42		43	
		Se la aceptación de la restauración	45						
		Se revisan alternativas de solución		46					47
		Se acuerda cómo y cuándo se repara				48, 50			
		Se asigna monitor de los acuerdos				49			
		Se informa sobre la reparación				53			54, 55
		Reparación. Resarcir el daño causado a través de acciones que permitan una forma de reparación	El transgresor da una disculpa	52	51				
	El transgresor inicia acciones reparadoras		57	56					
	El transgresor se compromete mejorar			68					
	Se incorporan acciones de reeducación								65
	El transgresor hace apoyo a la comunidad					69, 66			67
	Monitoreo. Hacer seguimiento al cumplimiento de acuerdos	Se hace seguimiento de las actividades	59			58, 70			64
		Actúa si se incumplen los acuerdos				60,61,62, 63			
		Informa sobre cumplimiento de reparación		71		75			
Determinar la culminación del proceso		72			73, 74.				
Reconciliación Reconstruir la relación sin que necesariamente haya lazos de amistad	Ampliar la comunicación						76		
	Se fomenta actitud reconciliadora	78	79				80		
	Se restaura la confianza		81						
	Se fomentan las relaciones sanas						77, 82		

Fuente: Elaboración conjunta



6.2 Confiabilidad de los instrumentos

Soriano (2015) indica que la confiabilidad es un proceso empírico que se enfoca en las probabilidades para poder obtener los mismos resultados al utilizar el mismo instrumento. La confiabilidad tiene que ver con la precisión de la medición.

Aravena, Velásquez y Manterola (2014), indican que la confiabilidad o precisión, corresponde al grado con que los puntajes de una medición pueden tener un mínimo de error o libres de éste, es decir, al realizar el cálculo en varias oportunidades, los porcentajes arrojados deben estar dentro de un rango similar de porcentaje.

6.2.1 Confiabilidad de la Escala de Convivencia Escolar

Para obtener el índice de confiabilidad del instrumento **Escala de Convivencia Escolar**, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, en el cuadro N° 15 se evidencian los resultados. El resultado fue 0,95, un valor muy cercano a 1, lo que indica que el instrumento tiene una consistencia interna y es confiable. La correlación entre ítems y el total del instrumento se observan en el Anexo N° 11.

Cuadro N° 15
Confiabilidad total de la Escala de Convivencia Escolar

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,956	54

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

Además, se calculó la confiabilidad de cada una de las sinergias por medio de Alfa Cronbach. Con respecto a la sinergia Comunicación, el resultado se observa en el cuadro N° 16. El resultado fue de 0,68, por debajo

de 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que para próximas investigaciones, hay que mejorar el instrumento sólo en la confiabilidad de la sinergia comunicación, ya que el instrumento en general arrojó un buen resultado. La correlación de cada ítem con el total de comunicación se puede ver en el Anexo N°12.

Cuadro N° 16
Resultados de confiabilidad de la sinergia Comunicación

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,681	5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

En cuanto a la confiabilidad de la sinergia Apoyo Mutuo, el resultado se observa en el cuadro N° 17. Como se puede observar, el resultado de la sinergia fue de 0,71, por encima del mínimo aceptado que es 0,70, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene confiabilidad. La correlación de cada ítem con el total de Apoyo Mutuo se puede ver en el Anexo N°13.

Cuadro N° 17
Resultados de confiabilidad de la sinergia Apoyo Mutuo

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,718	7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

Con respecto a la sinergia Respeto, el resultado se observa en el cuadro N° 18. El resultado fue de 0,80, superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene una muy buena confiabilidad. El detalle de la correlación de cada ítem con el total de respeto se puede ver en el Anexo N°14.

Cuadro N° 18
Resultados de confiabilidad de la sinergia Respeto

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,809	11

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

En cuanto a la sinergia Organización, el resultado se observa en el cuadro N° 19. El resultado fue de 0,88, superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene una muy buena confiabilidad. El detalle de la correlación de cada ítem con el total de Organización se puede ver en el Anexo N°15.

Cuadro N° 19
Resultado de confiabilidad de la sinergia Organización

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,889	7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

Con respecto a la sinergia Cordialidad, el resultado se observa en el cuadro N° 20. El resultado fue de 0,87, superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene una muy buena confiabilidad. El detalle de la correlación de cada ítem con el total de cordialidad se puede ver en el Anexo N°16.

Cuadro N° 20
Resultados de confiabilidad de la sinergia Cordialidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,875	9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

En cuanto a la confiabilidad de la sinergia Pertenencia, el resultado se observa en el cuadro N° 21. El resultado fue de 0,72, superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene confiabilidad. El detalle de la correlación de cada ítem con el total de pertenencia se puede ver en el Anexo N°17.

Cuadro N° 21
Resultados de confiabilidad de la sinergia Pertenencia

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,725	8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

Con respecto a la sinergia Participación, el resultado de la confiabilidad se observa en el cuadro N° 22. El resultado fue de 0,82, superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene una muy buena confiabilidad. La correlación de cada ítem con el total de Participación se puede ver en el Anexo N°18

Cuadro N° 22
Resultados de confiabilidad de la sinergia Participación

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	7

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra seleccionada

6.2.2 Confiabilidad de la Matriz de Registro de Transgresión

Para calcular el índice de confiabilidad del instrumento de **Transgresión**, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach. En el cuadro N° 23 se evidencian los resultados. El resultado fue de 0,76, que es superior a 0,70 que es el mínimo

aceptado, lo que indica el instrumento tiene confiabilidad. La confiabilidad ítems y el total del instrumento se observa en el Anexo N°19.

Cuadro N° 23
Confiabilidad de la Matriz de Registro de Transgresión

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,761	27

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

6.2.3 Confiabilidad de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa

Para calcular el índice de confiabilidad del instrumento de **Justicia Restaurativa**, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach. En el cuadro N°24 se evidencian los resultados. El resultado fue de 0,95, un valor muy cercano a 1, lo que indica que el instrumento tiene consistencia interna y es muy confiable. La correlación entre ítems y el total del instrumento se observa en el Anexo N°20.

Cuadro N° 24
Confiabilidad total de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,950	83

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

Con respecto a la sinergia Valoración, el resultado de la confiabilidad se observa en el cuadro N° 25. El resultado fue 0,80, superior a 0,70 que es el mínimo de aceptación, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene confiabilidad. El detalle de la correlación de cada ítem con el total de la Valoración se puede observar en el Anexo N°21.

Cuadro N° 25
Resultados de confiabilidad de la sinergia Valoración

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,800	12

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

En relación con la sinergia Reconocimiento, el resultado de la confiabilidad se observa en el cuadro N° 26. El resultado fue de 0,75, superior a 0,70 que el mínimo aceptado, lo que indica que la sinergia del instrumento tiene la confiabilidad. El detalle de la correlación de cada ítem con el total de Reconocimiento se puede observar en el Anexo N°22.

Cuadro N° 26
Resultados de confiabilidad de la sinergia Reconocimiento

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,750	19

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

Con respecto a la sinergia Mediación, el resultado de la confiabilidad se observa en el cuadro N° 27. El resultado fue de 0,91, superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento es confiable. La correlación de cada ítem con el total de Mediación se puede ver en el Anexo N°23.

Cuadro N° 27
Resultados de confiabilidad de la sinergia Mediación

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,913	22

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

En relación con la sinergia Reparación, el resultado de la confiabilidad se observa en el cuadro N°28. El resultado fue 0,89, superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene confiabilidad. La correlación de cada ítem con el total de Reparación se puede ver en el Anexo N°24.

Cuadro N° 28
Resultados de confiabilidad de la sinergia Reparación

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,898	9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

Con respecto a la sinergia Monitoreo, el resultado de la confiabilidad se observa en el cuadro N° 29. El resultado fue 0,75, que es superior a 0,70 que es el mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene confiabilidad. La correlación de cada ítem con el total de Monitoreo se puede ver en el Anexo N°25.

También se hizo un ajuste con el ítem 60, se cambió la redacción y se crearon en cuatro ítems más, se suprimió el ítem 67 inicial y el ítem 71 se ajustó en redacción, se reenumeró el instrumento y quedaron entonces con 83 ítems.

Cuadro N° 29
Resultados de confiabilidad de la sinergia Monitoreo

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,746	13

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

En relación a la sinergia Reconciliación, el resultado de la confiabilidad se observa el cuadro N° 30. El resultado fue 0,84, superior a 0,70 que es el

mínimo aceptado, lo que indica que esta sinergia del instrumento tiene confiabilidad. La correlación de cada ítem con el total de Reconciliación se puede ver en el Anexo N°26.

Cuadro N° 30
Resultados de confiabilidad de la sinergia Reconciliación

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,840	8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra seleccionada

7. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos se usaron técnicas de análisis cuantitativo. A continuación, se describen las técnicas de análisis aplicadas para cada objetivo específico.

El primer objetivo, estaba encaminado a describir la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico. Para el procesamiento de datos en este objetivo se utilizó estadística descriptiva, y se calculó la mediana, frecuencias y porcentajes.

El segundo objetivo estaba dirigido a describir las transgresiones cometidas por los estudiantes de las instituciones investigadas. Para analizar los datos se utilizaron frecuencias y porcentajes para cada transgresión.

El tercer objetivo, se enfocaba en caracterizar la forma como se llevan a cabo los procesos de justicia restaurativa en las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico. En este caso también se utilizaron medianas, frecuencias y porcentajes.

Con el cuarto objetivo específico se pretendía explicar la influencia de las transgresiones cometidas por los estudiantes sobre la convivencia escolar. Se hicieron comparaciones entre estudiantes que cometieron cada transgresión y los que no, con respecto a la convivencia. Se utilizó la U de Mann Whitney para identificar las transgresiones en las cuales había diferencias significativas.

El quinto objetivo, estaba orientado a explicar las relaciones entre el ejercicio de la justicia restaurativa y la convivencia escolar en las Instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico. Para este caso se utilizaron correlaciones simples de Spearman, Se correlacionó la justicia restaurativa con la convivencia, y luego se correlacionaron las sinergias de una con las sinergias de la otra.

El último objetivo, fue diseñar los componentes de la propuesta de la justicia restaurativa para los comités de convivencia de las Instituciones del Municipio de Pueblorrico. En este caso no fue necesario utilizar técnicas de análisis, sino técnicas de planificación, para configurar la propuesta.

**CAPITULO IV.
PRESENTACIÓN
DE LOS RESULTADOS**

1. Procesamiento de los datos

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados para cada objetivo específico. En primer lugar están los resultados de la descripción del evento convivencia; en segundo lugar se identifican las transgresiones más frecuentes de los estudiantes; en tercer lugar, se caracteriza la forma como se llevan a cabo los procesos de justicia restaurativa en las instituciones educativas del Municipio de Pueblorrico; en cuarto lugar se explica la relación entre transgresión y convivencia escolar; por último se explican las relaciones entre el ejercicio de la justicia restaurativa y la convivencia escolar en las Instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico. Los resultados están organizados según el orden de obtención de los datos y por objetivo específico.

1.1 Descripción de la convivencia escolar en las Instituciones Educativas Este

primer análisis pertenece al primer objetivo de investigación que consistió en describir la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, y se trabajó con los datos obtenidos de la Escala de Convivencia Escolar aplicada a los estudiantes de las instituciones de la población. En total fueron 176 estudiantes.

Se desarrolló un primer análisis global, y posteriormente se analizaron las sinergias de correspondientes: comunicación, solidaridad, respeto, organización, cordialidad, sentido de pertenencia y participación, con sus puntajes transformados y con sus respectivos ítems.

En el cuadro N° 31 se muestran los puntajes totales transformados de convivencia escolar, obtenidos luego de la aplicación de la Escala, por cada uno de los 176 estudiantes.

Cuadro N° 31
Puntajes transformados de cada caso de Convivencia Escolar

Caso	ConvPt	Caso	ConvPt	Caso	ConvPt	Caso	ConvPt
1	12,59	45	14,81	89	16,11	133	6,85
2	12,04	46	14,63	90	14,07	134	5,56
3	15,74	47	15,93	91	10,56	135	5,56
4	12,96	48	14,26	92	11,11	136	7,41
5	13,70	49	13,89	93	11,67	137	7,22
6	17,78	50	14,26	94	17,41	138	7,96
7	15,74	51	15,93	95	14,81	139	7,04
8	17,41	52	16,11	96	15,00	140	5,93
9	15,74	53	14,81	97	14,81	141	5,93
10	15,00	54	14,07	98	12,59	142	7,96
11	13,89	55	15,74	99	12,22	143	6,67
12	15,56	56	13,70	100	14,63	144	4,44
13	19,44	57	14,26	101	12,78	145	4,81
14	19,07	58	15,74	102	13,33	146	5,37
15	13,89	59	14,81	103	18,15	147	5,74
16	14,07	60	14,44	104	16,11	148	7,78
17	14,26	61	17,04	105	18,15	149	7,78
18	13,89	62	14,44	106	16,11	150	5,74
19	13,15	63	14,26	107	14,63	151	7,96
20	17,41	64	15,00	108	13,70	152	6,48
21	17,41	65	13,89	109	13,33	153	7,04
22	16,30	66	13,33	110	18,89	154	6,30
23	15,00	67	11,11	111	19,07	155	5,56
24	17,59	68	14,81	112	13,15	156	3,70
25	13,52	69	12,22	113	14,81	157	7,96
26	15,37	70	12,41	114	14,26	158	7,41
27	15,19	71	14,44	115	14,26	159	7,22
28	16,30	72	15,19	116	13,70	160	9,81
29	15,19	73	16,30	117	17,41	161	10,19
30	10,93	74	11,85	118	17,22	162	3,33
31	15,74	75	11,48	119	16,30	163	4,44
32	15,37	76	17,78	120	15,19	164	6,30
33	15,56	77	13,15	121	17,78	165	5,93
34	16,48	78	13,89	122	13,70	166	6,67
35	15,00	79	11,67	123	15,56	167	7,96
36	12,59	80	14,44	124	15,56	168	6,48
37	14,26	81	11,85	125	17,04	169	6,85
38	17,04	82	14,44	126	6,85	170	7,59
39	12,41	83	11,30	127	8,15	171	9,07
40	13,89	84	12,04	128	7,59	172	7,96
41	14,07	85	12,04	129	8,89	173	7,78
42	14,44	86	11,85	130	8,15	174	8,70
43	16,30	87	12,22	131	8,52	175	6,11
44	15,37	88	12,96	132	6,67	176	7,22

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Para este análisis de resultados se utilizó la mediana, que corresponde a un nivel de medición ordinal, debido a que los ítems de los instrumentos estaban codificados como escala (0, 1, 2). La mediana del grupo se muestra en el cuadro N° 32.

Cuadro N° 32
Mediana del grupo de casos en convivencia escolar

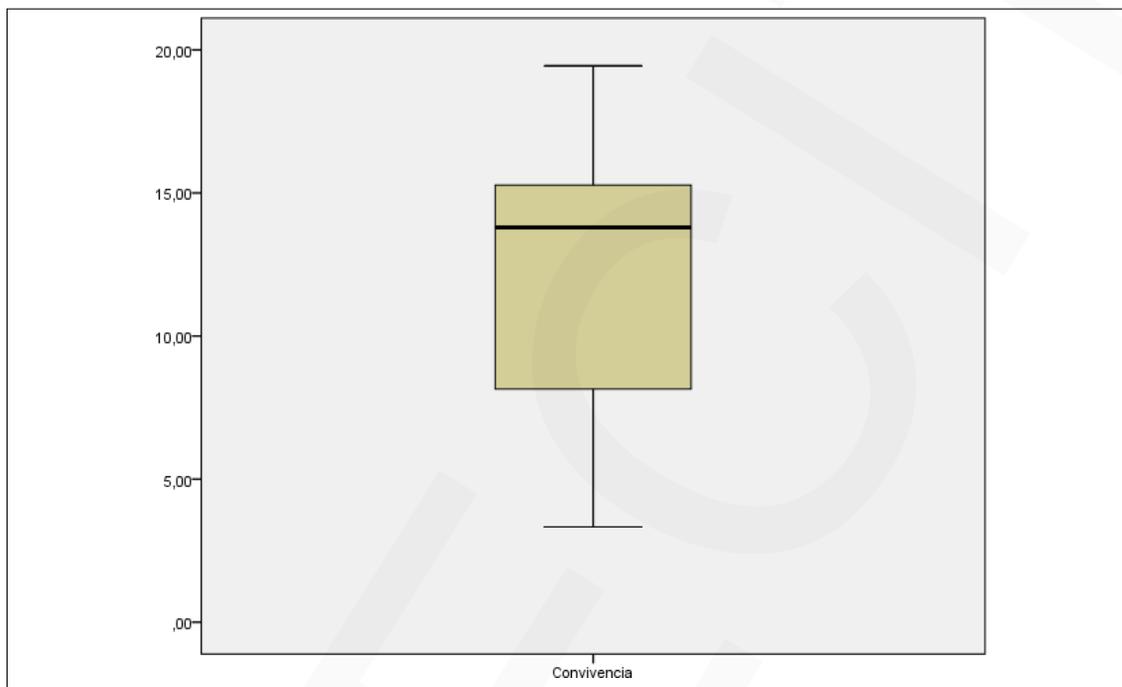
Estadísticos		
Convivencia		
N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		13,7963
Mínimo		3,33
Máximo		19,44
Percentiles	25	8,1481
	50	13,7963
	75	15,3241

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

En el cuadro N° 32, la mediana del proceso de convivencia escolar del grupo de estudiantes de las instituciones educativas fue de 13,79 puntos en una escala de 0 a 20. El puntaje obtenido se ubica en la categoría de convivencia armoniosa, según el cuadro de interpretación de puntajes (cuadro N° 9). Este resultado quiere decir que en términos generales para una gran cantidad de los estudiantes de las instituciones educativas del municipio se presenta una convivencia relativamente sana.

En el gráfico N° 6, de caja y bigote, se ilustra la ubicación de la mediana, el mínimo, el máximo y los cuartiles del grupo de estudiantes para el puntaje total de convivencia escolar. En el gráfico se puede observar que el grupo de estudiantes es heterogéneo, debido a que el rango de la distribución, se ubica entre 3,33 y 19,44 puntos en la escala de 0 a 20. Esto quiere decir que los

estudiantes obtuvieron puntuaciones muy variadas en convivencia. No se encontraron casos atípicos.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumento

Gráfico N° 6. Mediana del grupo en Convivencia Escolar

Para precisar con más detalle la distribución los estudiantes en cada categoría de convivencia escolar, se muestran el cuadro N° 33 y el gráfico N°7, con la frecuencia y el porcentaje de estudiantes en cada categoría.

Cuadro N° 33
Frecuencia y porcentaje de Categorías de Convivencia Escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	2	1,1	1,1	1,1
Conflictiva	41	23,3	23,3	24,4
Regular	19	10,8	10,8	35,2
Armoniosa	85	48,3	48,3	83,5
Muy armoniosa	29	16,5	16,5	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

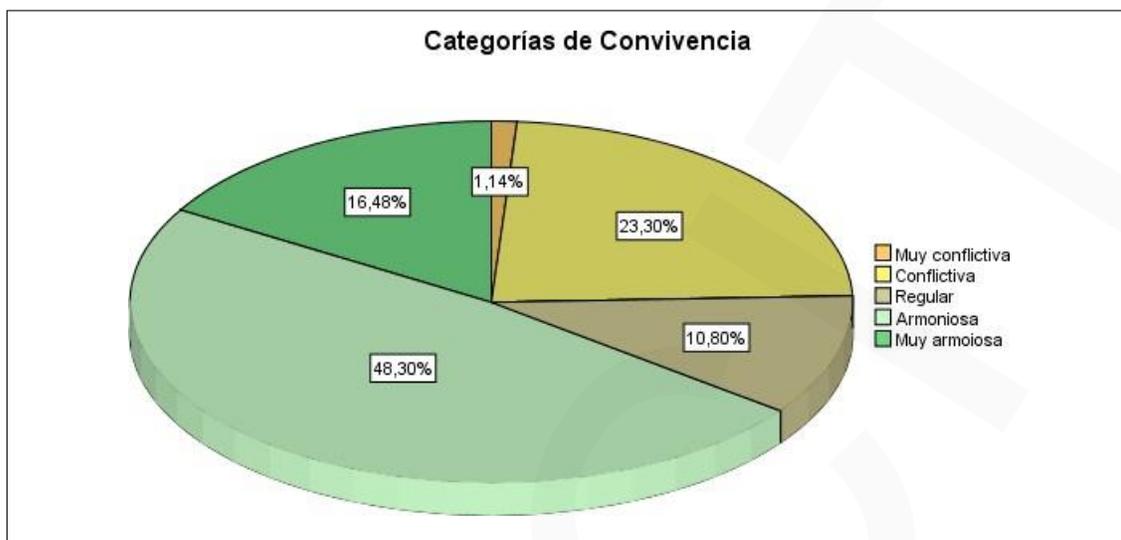


Gráfico N° 7. Porcentaje de casos en cada categoría de convivencia

Los resultados contenidos en el gráfico N° 7, con respecto a las sinergias de convivencia escolar, indican que para el 64,78% de los casos de convivencia escolar fue entre armoniosa y muy armoniosa. En el 34,24% de los estudiantes los puntajes de la Escala de convivencia están entre muy conflictiva, conflictiva y regular. Puede decirse entonces, que un poco más de la tercera parte de los estudiantes, experimentan su convivencia como conflictiva. Esto significa que en su la manera de vivir con los demás y de compartir actividades y responsabilidades no se basa en el respeto mutuo, la comprensión y la reciprocidad.

El evento convivencia escolar está conformado por siete sinergias: comunicación, apoyo mutuo, respeto, organización, cordialidad, sentido de pertenencia y participación.

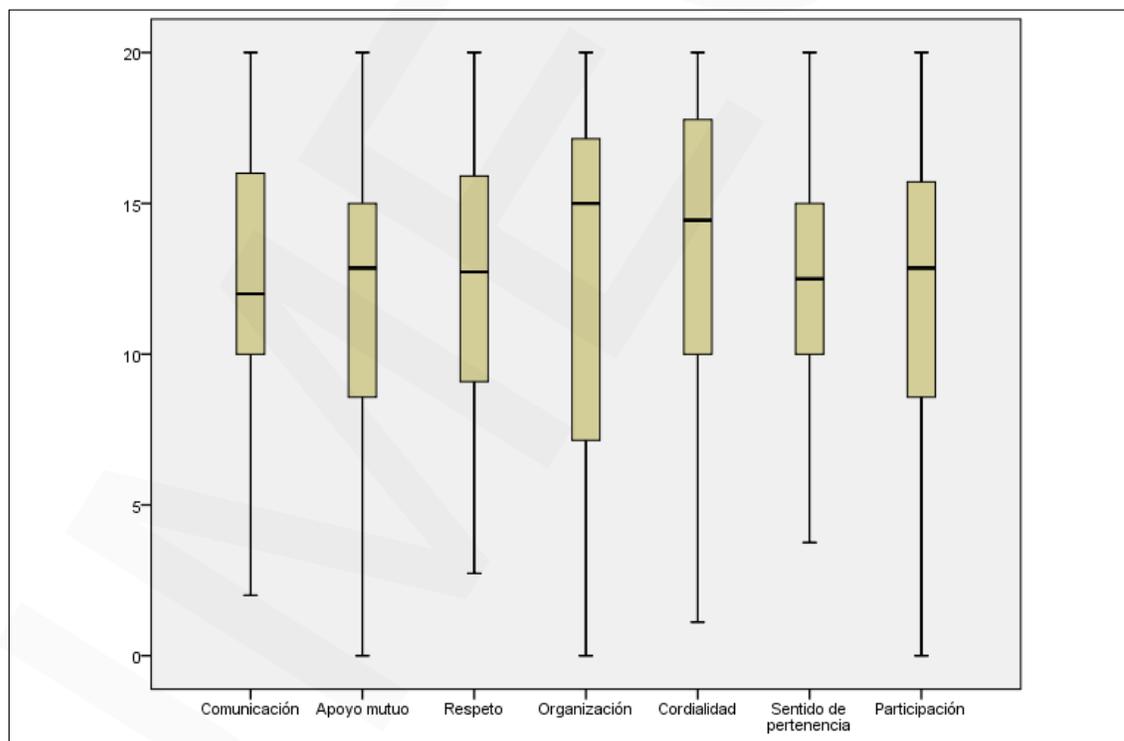
A continuación, en el cuadro N°34, se muestran los resultados de estas sinergias de acuerdo con la mediana, el puntaje mínimo, el puntaje máximo y los cuartiles, obtenidos por el grupo en la Escala de Convivencia Escolar, para

precisar cuáles de las sinergias están en mejores condiciones y cuáles son las más precarias.

Cuadro N° 34
Mediana del grupo de casos de las sinergias de convivencia escolar
 Estadísticos

	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Pertenencia	Participación
N	176	176	176	176	176	176	176
	0	0	0	0	0	0	0
Mediana	12,00	12,8571	12,7273	15,0000	14,4444	12,5000	12,8571
Mínimo	2	0,00	2,73	0,00	1,11	3,75	0,00
Máximo	20	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00
Percentiles	10,00	8,5714	9,0909	7,1429	10,0000	10,0000	8,5714
	12,00	12,8571	12,7273	15,0000	14,4444	12,5000	12,8571
	16,00	15,3571	16,1364	17,1429	17,7778	15,0000	15,7143

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumento

Gráfico N°8. Mediana del grupo en cada sinergia de Convivencia Escolar

En los resultados registrados en el gráfico N° 8, se puede observar que todas las medianas de las sinergias se ubicaron en la categoría armoniosa. y son muy heterogéneas, pero las más heterogéneas son apoyo mutuo, organización y participación. En este orden, le siguen las sinergias pertenencia, respeto y comunicación, y esta última es la menos heterogénea. Es decir, hay una marcada variabilidad en la forma como experimentan los estudiantes su convivencia dentro de las instituciones educativas.

En este mismo sentido, la sinergia comunicación fue la más baja, con una mediana de 12 puntos, y se ubicó en la categoría de convivencia armoniosa, pero en el límite con la categoría de convivencia conflictiva. De manera ascendente le siguen las sinergias sentido de pertenencia, respeto, participación, apoyo mutuo y, con la mediana más alta, organización. De acuerdo a estos resultados, pareciera que las sinergias donde el estudiante debe ser espontáneo en su forma de actuar son las que están más bajas y, por el contrario, es en las sinergias donde hay establecida una estructura de normas y lineamientos, como en el caso de la sinergia organización, que los estudiantes logran una convivencia más armoniosa. Por último, no se presentaron casos atípicos en ninguna de las sinergias.

1.1.1 Análisis de la sinergia Comunicación

La sinergia comunicación, corresponde al proceso en el cual los miembros de la institución educativa mediante el dialogo, comparten información, expresan sus sentimiento e ideas y llegan a acuerdos. El cuadro N° 35 señala que la mediana de la sinergia comunicación para los 176 casos fue de 12 puntos en una escala de 0 a 20. Este puntaje se ubica en el límite inferior de en la categoría armoniosa, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 9).

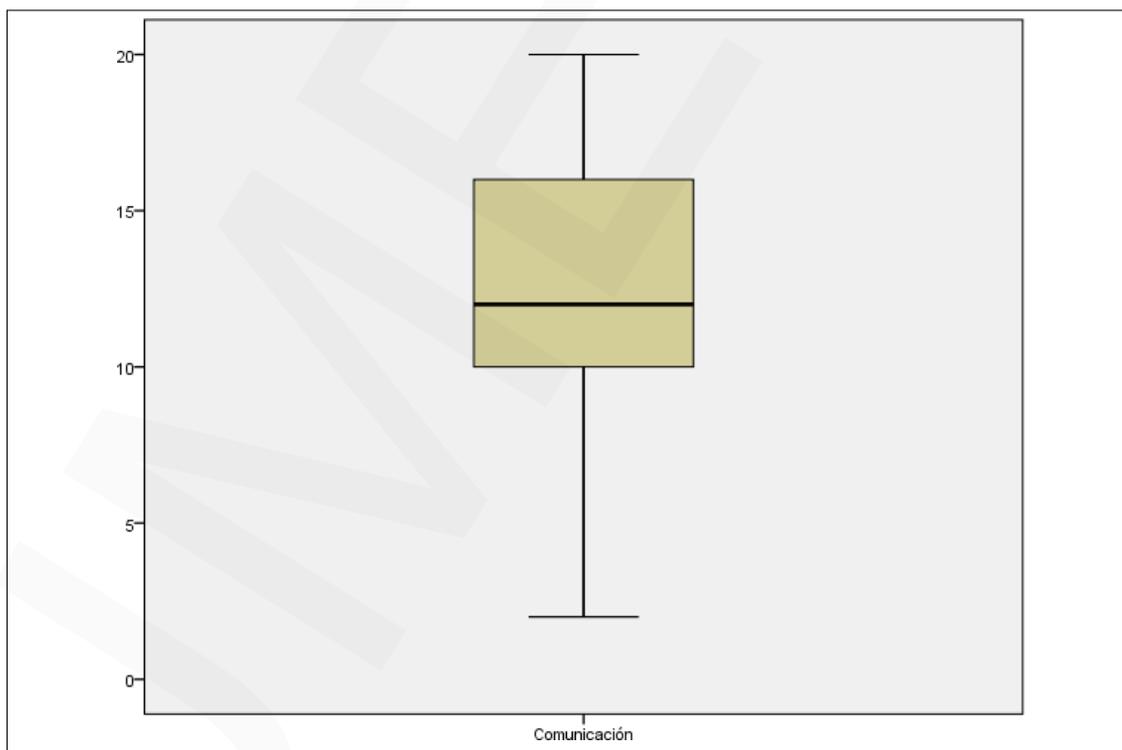
Este resultado significa que se llevan a cabo procesos comunicativos aceptables, aunque no son totalmente efectivos, tanto entre pares como entre

docentes y estudiantes, lo que puede generar cierta dificultad para resolver situaciones conflictivas. Además, esto indica que la información no fluye de manera óptima, y hay cierta desinformación entre los miembros de institución.

Cuadro N° 35
Mediana del grupo de casos en la sinergia comunicación

N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		12,00
Mínimo		2
Máximo		20
Percentiles	25	10,00
	50	12,00
	75	16,00

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 9. Mediana del grupo en la sinergia comunicación

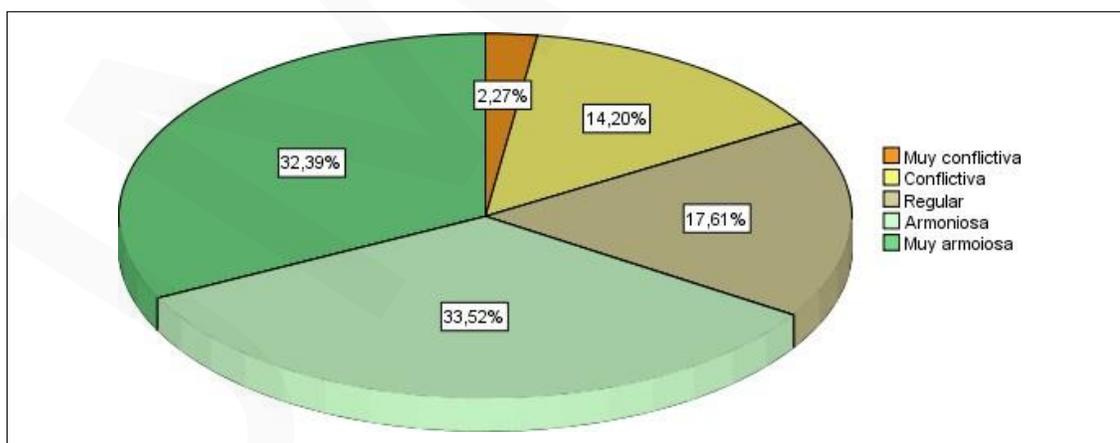
El gráfico N° 9 evidencia que los puntajes del grupo de estudiantes en la sinergia comunicación es heterogéneo, es decir, hay diversos puntos de vista de los estudiantes sobre la comunicación como componente de la convivencia escolar. El puntaje mínimo fue de 2 puntos y se ubicó en la categoría de convivencia muy conflictiva, y el máximo fue de 20 puntos en la categoría muy armoniosa. No se encontró ningún caso atípico.

A continuación, se presentan el cuadro N°36 y el gráfico N°10 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en la sinergia valoración.

Cuadro N° 36
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Comunicación.

Categorías de Comunicación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	4	2,3	2,3	2,3
Conflictiva	25	14,2	14,2	16,5
Regular	31	17,6	17,6	34,1
Armoniosa	59	33,5	33,5	67,6
Muy armoniosa	57	32,4	32,4	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

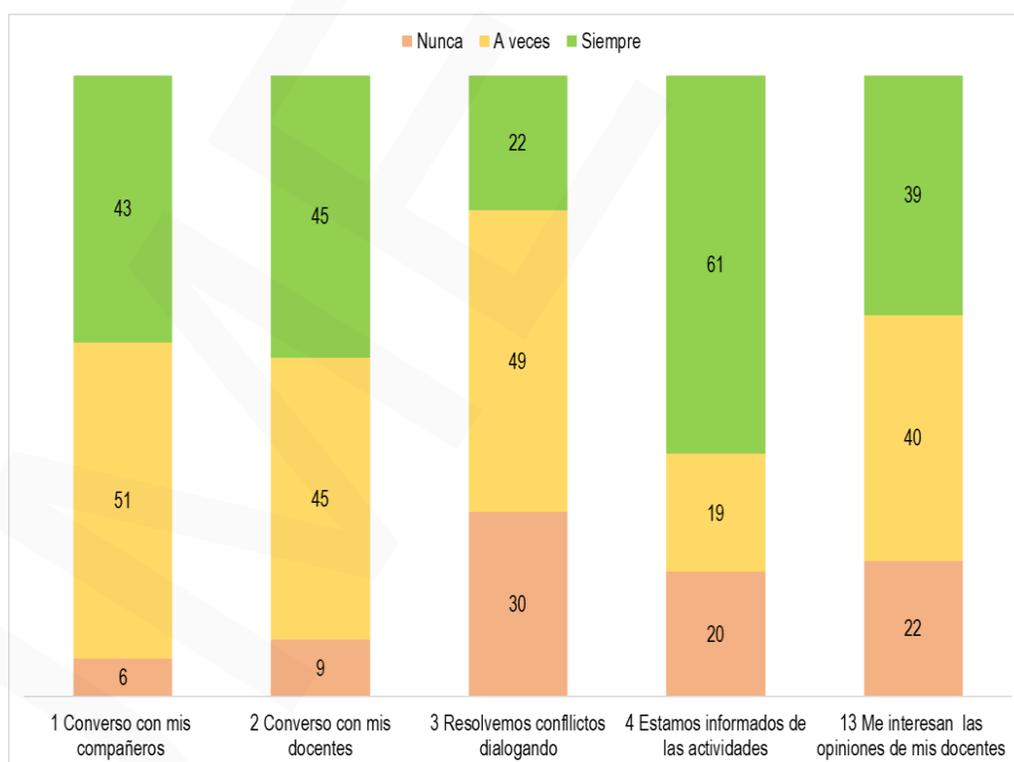


Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 10. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Comunicación

Los resultados del cuadro N° 36 y del gráfico N° 10 de la sinergia comunicación indican que un 64,91% de los casos están entre las categorías de convivencia armoniosa y muy armoniosa. Esto significa que para un poco más de la cuarta parte de los estudiantes, la comunicación entre pares y con los docentes se les facilita. Sin embargo, el 34,08% de estudiantes, se encuentran entre las categorías muy conflictiva, conflictiva y regular, la comunicación no es efectiva, por tal motivo, estas actitudes muestran que los estudiantes utilizan poco el diálogo, no comparten información, y evitan expresar sus sentimiento e ideas.

En el gráfico N°11 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia comunicación. En este se identificaron los aspectos que más se realizan, y los que menos aplican los estudiantes en la sinergia comunicación.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N°11. Porcentaje de la realización de cada ítem de Comunicación

En el análisis de los ítems de la sinergia comunicación, se evidencia que el aspecto con mayor fortaleza es estar informados de las actividades institucionales (61% de los estudiantes está informado). Este resultado indica que los canales de información institucionales son relativamente efectivos en lo que concierne a lo informativo, es decir, los estudiantes están al tanto de las actividades que se realizan a nivel general dentro del establecimiento educativo, y esto se hace a través de los docentes o directivos. Por el contrario, los aspectos de la comunicación con mayores debilidades son los siguientes:

- Entre el 52% y un 55% de los casos, los estudiantes no conversan con los docentes, ni con los compañeros.
- En el 61% de los casos, los estudiantes no se interesan en las opiniones de los docentes
- En el 78% de los casos, los estudiantes no utilizan el diálogo para resolver conflictos en la escuela.

Los anteriores resultados indican que, al parecer, los estudiantes mantienen círculos cerrados entre ellos, que no permiten dialogar con otros compañeros, e incluso prefieren no hablar con el docente y solo limitarse a escuchar la clase. También se observa que los aspectos de la comunicación más débiles son los que tienen que ver con las relaciones interpersonales.

1.1.2 Análisis de la sinergia Apoyo Mutuo

La sinergia apoyo mutuo, permite identificar en los estudiantes y docentes la colaboración, la cooperación y el trabajo en equipo para buscar un beneficio para todos los involucrados.

El cuadro N° 37 señala que la mediana de la sinergia apoyo mutuo para los 176 casos fue de 12,85 puntos en una escala de 0 a 20. Este puntaje se

ubica en la categoría armoniosa, pero en un nivel relativamente cercano a la categoría conflictiva, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 9).

Este resultado significa que en la sinergia apoyo mutuo, los estudiantes, muestran cierta indiferencia hacia aquellos asuntos que involucren al otro para desarrollar ciertas tareas. La disposición por colaborar o trabajar en equipo, aparece solo con sus compañeros más cercanos en términos de afecto, de lo contrario, se les debe forzar para ayudar al otro, y cuando esto pasa, se pueden generar conflictos.

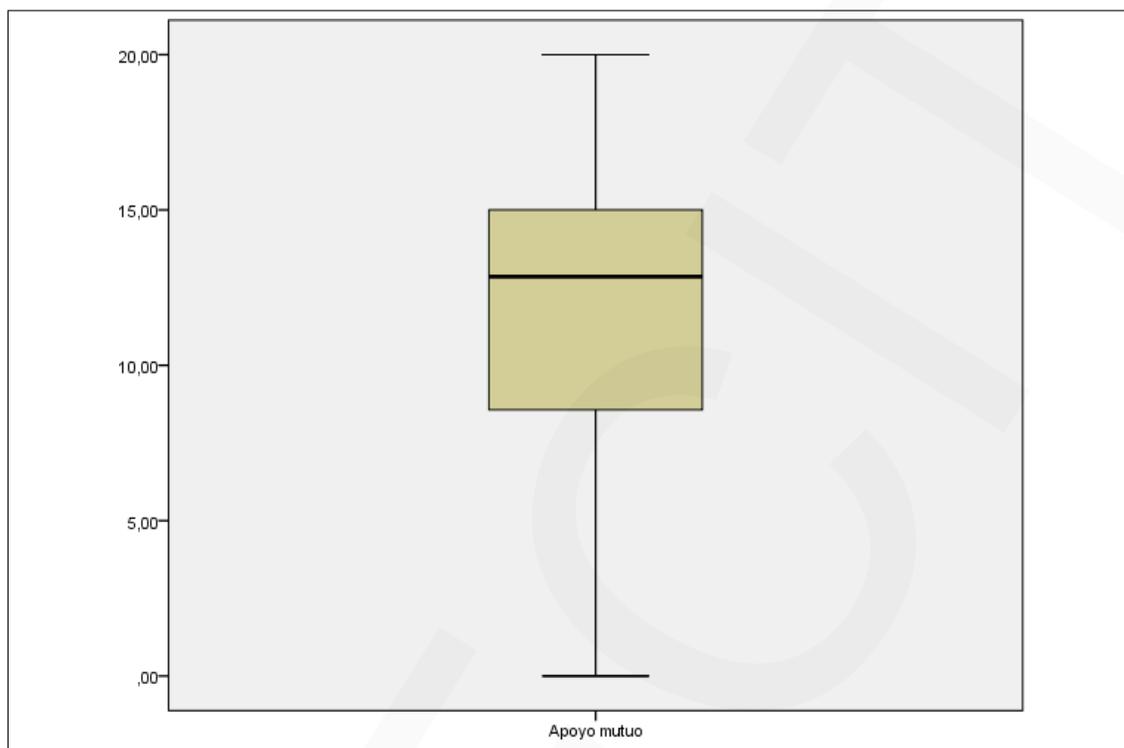
Cuadro N° 37
Mediana del grupo de casos de la sinergia apoyo mutuo

N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		12,8571
Mínimo		,00
Máximo		20,00
Percentiles	25	8,5714
	50	12,8571
	75	15,3571

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

El gráfico N° 12 evidencia que los puntajes del grupo de estudiantes en la sinergia apoyo mutuo es heterogéneo, es decir hay diversidad en cuanto a ese componente de la convivencia escolar. El puntaje mínimo fue de 0 puntos y se ubicó en la categoría muy conflictiva, y el máximo fue de 20 puntos y se ubicó en la categoría muy armónico. No se encontró ningún caso atípico.

Los resultados anteriores, muestran que, en la sinergia apoyo mutuo, por ser una de las más heterogéneas, los estudiantes tienen diferentes comportamientos en los aspectos que la conforman.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 12. Mediana del grupo en la sinergia apoyo mutuo

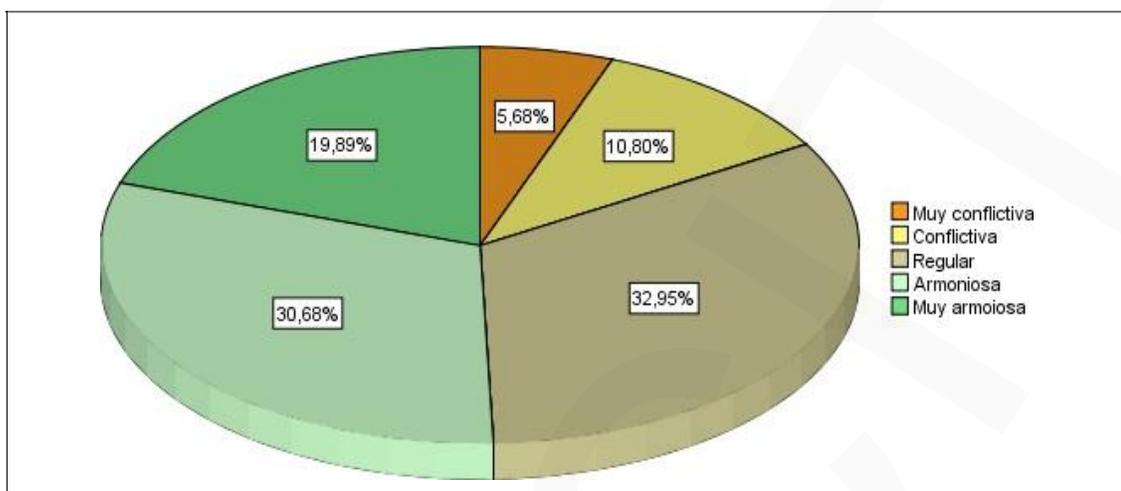
Seguidamente, se presentan el cuadro N° 38 y el gráfico N° 13 con la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que se ubicaron en cada categoría de la sinergia apoyo mutuo.

Cuadro N° 38

Frecuencia y porcentaje de casos en la categoría de apoyo mutuo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	10	5,7	5,7	5,7
Conflictiva	19	10,8	10,8	16,5
Regular	58	33,0	33,0	49,4
Armoniosa	54	30,7	30,7	80,1
Muy armoniosa	35	19,9	19,9	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumento

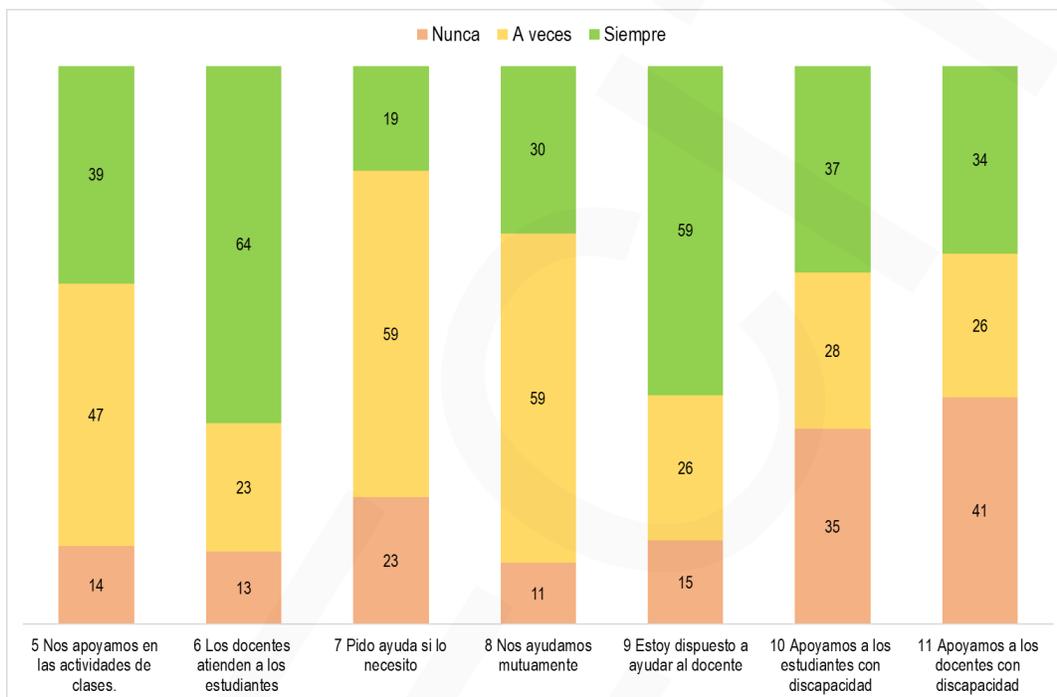
Gráfico N° 13. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Apoyo Mutuo

El resultado del gráfico N° 13, indica que el 50,57% de los casos se distribuyen entre las categorías armoniosa y muy armoniosa. Esto significa, que sólo la mitad de los estudiantes durante las actividades escolares solicitan o prestan ayuda, tanto a sus compañeros como a los docentes. Sin embargo, el 49,43% restante, se distribuye entre las categorías de apoyo mutuo en muy conflictiva, conflictiva y regular; es decir, que la otra mitad del grupo no consideran el trabajar en equipo, ni están dispuestos a hacerlo, prefieren resolver una situación solos antes de solicitar ayuda, o de dar apoyo a sus compañeros.

En el gráfico N° 14, se presenta el análisis de los ítems de la sinergia apoyo mutuo. En este se identifican los aspectos de la sinergia apoyo mutuo que tienen mayores fortalezas, y los que tienen mayores debilidades en función del porcentaje de estudiantes que muestra cada aspecto.

En el análisis de los ítems de la sinergia apoyo mutuo, se evidencian los aspectos más destacados; en el 64% de los casos, los estudiantes reconocen que los docentes los atienden durante las actividades de clase, y de la misma

manera, en el 59% de los casos, el estudiante está dispuesto a ayudar al docente cuando éste necesita algo.



Fuente: datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 14. Porcentaje de realización de cada ítem de Apoyo Mutuo

En cuanto a los aspectos con mayores debilidades en la sinergia apoyo mutuo, son los siguientes:

- Entre el 61% y el 66% de los casos consideran que los estudiantes y docentes con discapacidad no deberían ir a la escuela, y no están dispuestos a colaborar con ellos para desarrollar las actividades de las clases.
- El 70% de los casos, los estudiantes no se ayudan mutuamente.
- El 81% de los estudiantes no pide ayuda a sus compañeros, prefieren hacer las cosas solos.

Estos resultados, reflejan la falencia que hay en la sinergia apoyo mutuo, y que se manifiesta entre los mismos estudiantes, particularmente cuando se requiere un apoyo espontáneo basado en la solidaridad, y esto incluye la discriminación ya sea física o comportamental, tanto hacia sus pares como hacia los docentes.

1.1.3 Análisis de la sinergia Respeto

La sinergia respeto, se refiere a la valoración, reconocimiento y aceptación que tienen los miembros de la institución hacia sus compañeros, y esto incluye la aprobación de sus acciones, aunque no las compartan.

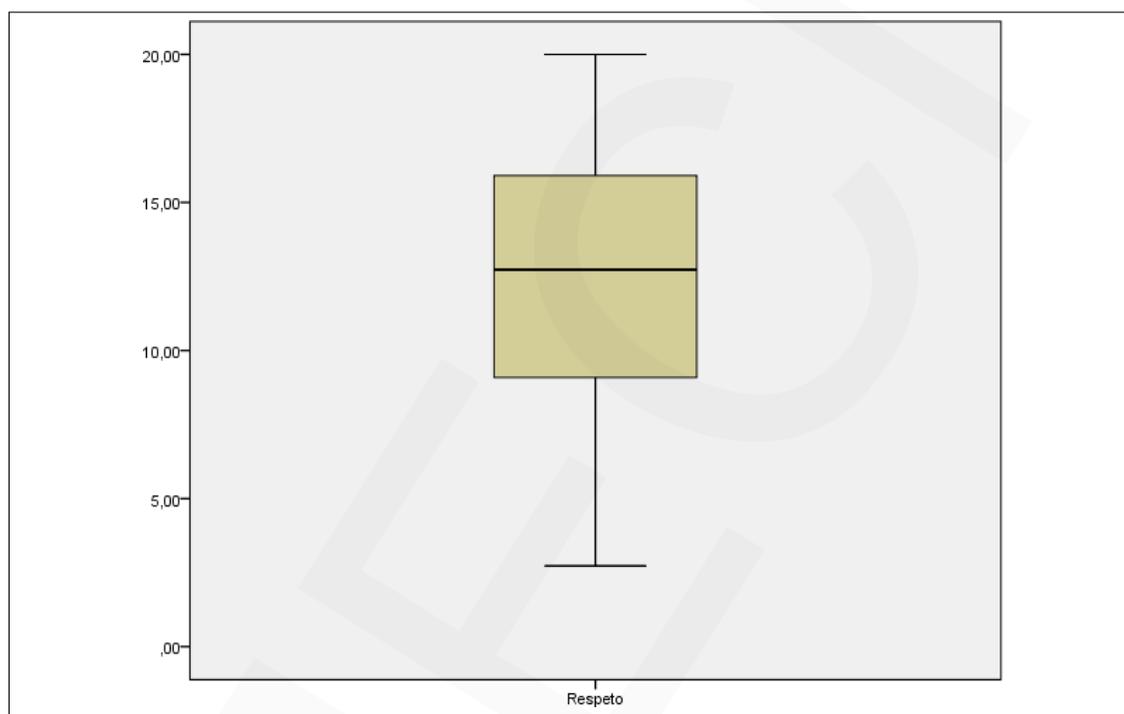
El cuadro N° 39 señala que la mediana de la sinergia respeto para los 176 casos fue de 12,72 puntos en una escala de 0 a 20. Este puntaje se ubica en la categoría de respeto armonioso, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N°9). No obstante, esta sinergia, al igual que la anterior, tiene un puntaje cercano al límite de la categoría conflictivo.

Cuadro N° 39
Mediana del grupo de casos en la sinergia respeto

N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		12,7273
Mínimo		2,73
Máximo		20,00
Percentiles	25	9,0909
	50	12,7273
	75	16,1364

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

El gráfico N° 15, evidencia que los puntajes del grupo en la sinergia respeto es heterogéneo, el puntaje mínimo fue de 2,73 puntos y se ubicó en la categoría de muy conflictivo; el máximo fue de 20 puntos y se ubicó en la categoría muy armonioso. No se encontró ningún caso atípico.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 15. Mediana del grupo en la sinergia respeto

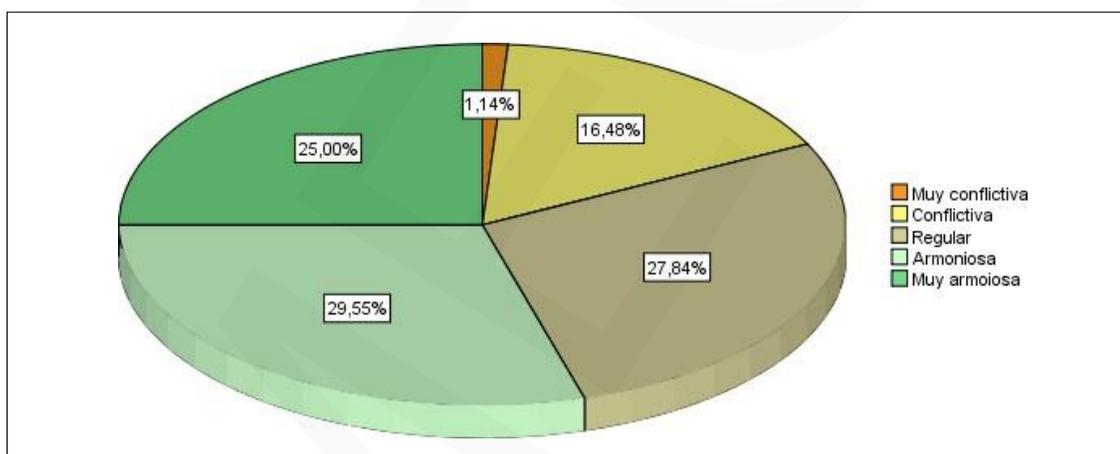
Los resultados anteriores indican que, los estudiantes manifiestan el respeto dentro de la institución de forma muy variada. Mientras algunos lo asumen de manera completa y se muestran muy respetuosos, otros no muestran ni el más mínimo respeto.

A continuación, se presentan el cuadro N° 40 y el gráfico N°16, donde se muestra la frecuencia y el porcentaje de estudiantes en cada categoría de la sinergia respeto, a fin de observar con más detalle las categorías de respeto donde se ubica la mayoría de los estudiantes.

Cuadro N° 40
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Respeto
Categorías de Respeto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	2	1,1	1,1	1,1
Conflictiva	29	16,5	16,5	17,6
Regular	49	27,8	27,8	45,5
Armoniosa	52	29,5	29,5	75,0
Muy armoniosa	44	25,0	25,0	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



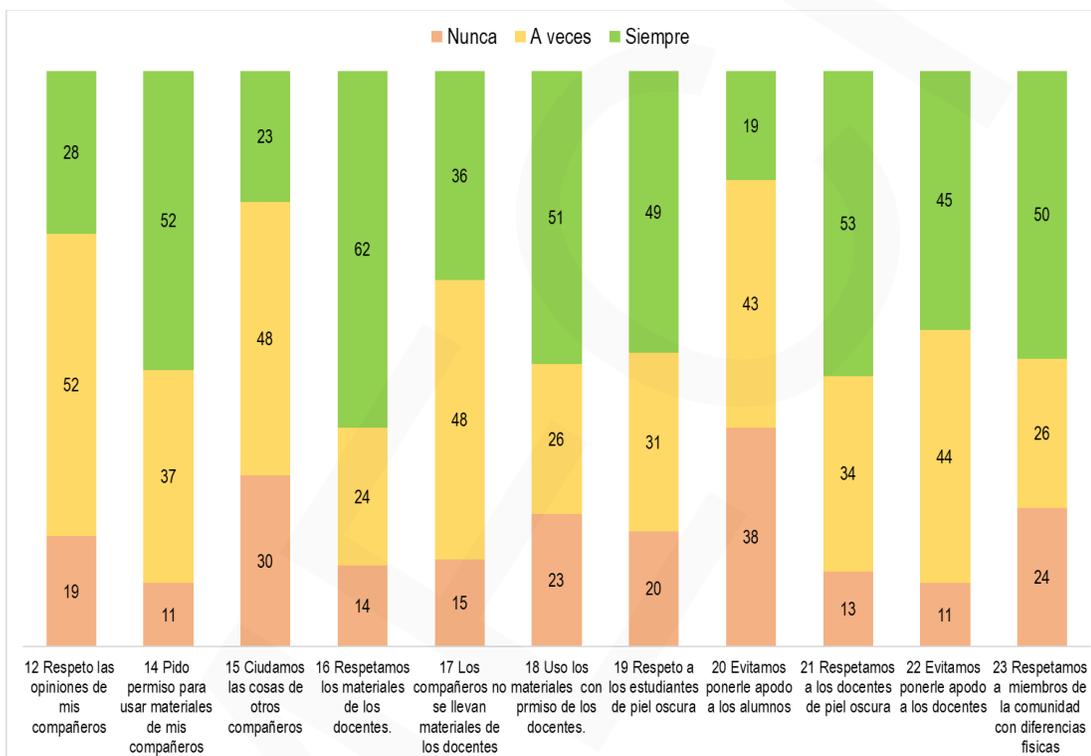
Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 16. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Respeto

Los resultados del gráfico N° 16 de la sinergia respeto, indican que un 54,55% de los casos se encuentran entre las categorías armoniosa y muy armoniosa. Esto significa que un poco más de la mitad de los estudiantes, contempla el respeto hacia sus compañeros y docentes de manera adecuada. Sin embargo, el 45,46% de estudiantes, se ubican entre las categorías muy conflictiva, conflictiva y regular, lo que evidencia la ausencia o poco respeto

hacia el otro en este grupo de estudiantes. Esto se convierte en una situación grave para la sana convivencia.

En el gráfico N° 17 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia respeto. En este se identificaron los aspectos de respeto con mayores fortalezas y debilidades, como parte de la convivencia escolar.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 17. Porcentaje de la realización de cada ítem de Respeto

En el análisis de los ítems de la sinergia respeto, se evidencia que los aspectos con mayores fortalezas son los siguientes:

- El 62% de los estudiantes respeta los materiales de los docentes.
- Entre el 50% y el 53% de los estudiantes tratan con respeto a los miembros de la comunidad educativa que tienen diferencias físicas; utilizan los materiales con permiso de los docentes; piden permiso para

utilizar los materiales de los compañeros y respetan a los docentes y compañeros que son de piel oscura.

Estos resultados indican que los aspectos de respeto que obtuvieron mayores puntajes son los que tienen que ver con el docente, y con el uso de materiales, de manera que el respeto se mantiene mientras haya una norma estructurada o cuando se trata de personas con autoridad.

En cuanto a los aspectos de respeto que menos se realizan son los siguientes:

- El 55% de los estudiantes coloca apodo a los docentes.
- El 64% de los estudiantes se llevan a su casa material de los docentes
- Entre el 72% y el 77% de los estudiantes no respeta las opiniones, ni las cosas de sus compañeros.
- El 81% de los estudiantes le pone apodos a sus compañeros.

Los anteriores resultados indican que la sinergia respeto, entre estudiantes, presenta dificultades. El irrespeto hacia los compañeros puede generar discordias y diferencias que terminan en situaciones de conflicto, por lo que, el ambiente escolar se puede ver afectado por ese grupo de estudiantes que constantemente se enfrentan mediante palabras o agresiones físicas. También son frecuentes las situaciones de irrespeto que se manifiestan sin que el docente se percate de ellas.

1.1.4 Análisis de la sinergia Organización

La sinergia organización, aporta a la convivencia escolar un sistema de tareas, responsabilidades y un entorno normativo, que son establecidas, ya sea la institución o por el docente, y que la comunidad educativa debe cumplir y velar por su cumplimiento.

El cuadro N° 41 señala que la mediana de la sinergia organización para los 176 casos fue de 15 puntos en una escala de 0 a 20. Este puntaje se ubica en el límite inferior de la categoría muy armoniosa, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 9). Esta es la sinergia con la mediana más alta.

Este resultado significa que los aspectos de organización, como parte de la convivencia, son buenos, ya que sus componentes son establecidos desde la institucionalidad y en la cotidianidad de la escuela, es decir, las tareas y normas son dispuestas en primera instancia por el docente, y se le recuerdan al estudiante constantemente, incluso, las normas se establecen al iniciar el año escolar y algunas que tienen que ver con el trabajo en el aula son establecidas de común acuerdo entre estudiantes y docentes.

Cuadro N° 41
Mediana del grupo de casos en la sinergia organización

N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		15,0000
Mínimo		,00
Máximo		20,00
Percentiles	25	7,1429
	50	15,0000
	75	17,1429

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

El gráfico N° 18, evidencia que la sinergia organización es una de las más heterogéneas, pues los puntajes obtenidos por los estudiantes van desde el mínimo hasta el máximo de la escala, y se puede observar que en el primer y el segundo cuartil los comportamientos de organización son los más

variados, mientras que en el tercer y cuarto cuartil los comportamientos son más parecidos.



Fuente: Datos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 18. Mediana del grupo en la sinergia organización

El puntaje mínimo fue de 0 puntos y se ubicó en la categoría muy conflictiva; el máximo fue de 20 puntos y se ubicó en la categoría muy armónica. No se encontró ningún caso atípico.

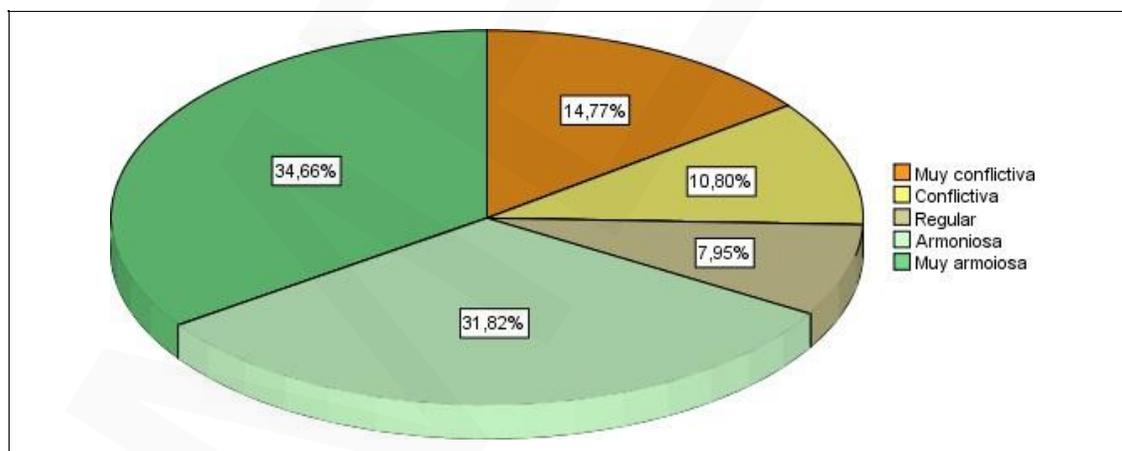
Los anteriores resultados, indican que, la sinergia organización se cumple, en términos generales, de manera adecuada por los estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta que es un aspecto que en algunas oportunidades es impuesto. Esta situación obliga al estudiante a cumplir con las normas o tareas, como una manera de contribuir a la convivencia escolar. Sin embargo, no falta quien se aleje de estas pautas de organización. Para identificar estos casos se calcularon las frecuencias y porcentajes de estudiantes en cada categoría de organización.

A continuación, se presenta el cuadro N° 42 y el gráfico N°19 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en la sinergia organización.

Cuadro N° 42
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia organización.

Categorías de Organización				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	26	14,8	14,8	14,8
Conflictiva	19	10,8	10,8	25,6
Regular	14	8,0	8,0	33,5
Armoniosa	56	31,8	31,8	65,3
Muy armoniosa	61	34,7	34,7	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



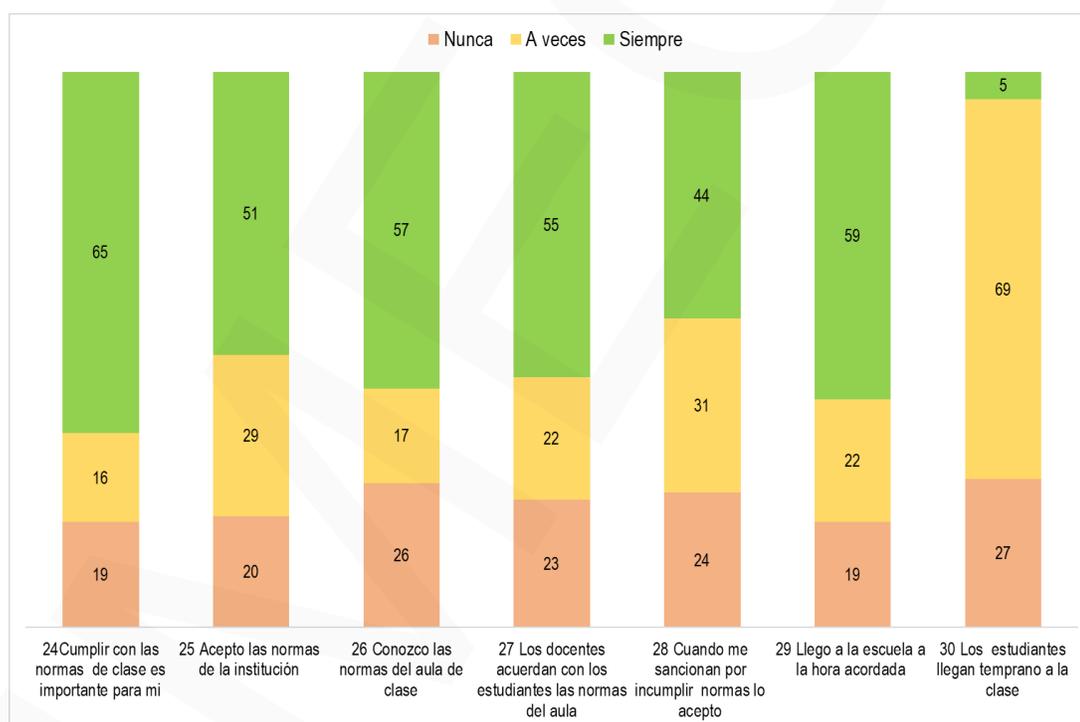
Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 19. Porcentaje de casos en cada categoría la sinergia organización

Los resultados del cuadro N° 40 y el gráfico N° 19 de la sinergia organización indican que un 66,48% de los casos están entre las categorías de convivencia armoniosa y muy armoniosa. Esto significa que más de la mitad de los estudiantes cumplen las tareas y normas asignadas por los

docentes y el directivo, mientras que el 33,52% de los estudiantes se encuentran entre las categorías muy conflictiva, conflictiva y regular. El cumplir con la sinergia organización en un buen porcentaje de estudiantes, no asegura que el grupo esté de acuerdo con las responsabilidades asignadas por la institución, simplemente intentan acatar una serie de normas que se repiten una y otra vez, y que generan en los estudiantes un cumplimiento casi que mecánico.

En el gráfico N° 20 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia organización. En este se identificaron los procesos que más se realizan, y los que menos se aplican la sinergia organización.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 20. Porcentaje de la realización de casa ítem de organización

En el análisis de los ítems de la sinergia organización, se evidencia que, a pesar de ser la sinergia con la mediana más alta, todavía hay muchas deficiencias. Los aspectos con mayores fortalezas, son los siguientes:

- El 65% de los estudiantes cumple con las normas del aula de clases
- Sólo entre el 57% y el 59% de estudiantes conocen las normas de clase y llegan a la escuela a la hora acordada para dar inicio a las clases.
- Sólo entre el 51% y el 55% de los estudiantes aceptan las normas de la institución, y participan con los docentes para acordar las normas del aula de clase.

Este resultado indica que entre la mitad y la tercera parte de los estudiantes tiene problemas con el cumplimiento de normas.

En los aspectos normativos que son controlados por un docente o un directivo, los estudiantes son mayormente cumplidores, puesto que de no hacerlo o incumplirlo, habrá una sanción y la convivencia se tornará conflictiva. A pesar de eso todavía hay porcentajes importantes de estudiantes que no cumplen las normas, tal vez, el tipo de sanciones son débiles en cuanto a que les permiten faltar a la norma reiteradamente lo que generan situaciones conflicto constantemente.

En cuanto al aspecto de la sinergia organización que mayor debilidad presenta es que el 95% de los estudiantes, a pesar de que llega temprano a la escuela, se resiste ingresar a tiempo al salón de clase, es decir, no ingresan en los horarios indicados, ya que los correctivos frente a este aspecto son muy débiles y repetitivos, ingresar a clase temprano no representa para los estudiantes una norma primordial.

Otro aspecto preocupante es que el 56 % de los estudiantes no aceptan las sanciones impuestas cuando incumple una norma, no acatar la autoridad se vuelve un asunto desgastante entre los estudiantes y los docentes, y genera conflictos constantemente.

1.1.5 Análisis de la sinergia Cordialidad

La sinergia cordialidad, hace referencia al tipo de relación que se establece entre las personas, y también, al tipo de comportamiento que permite comenzar y sostener relaciones de aprecio y de amistad con el otro, en un ambiente de amabilidad y cortesía mutua.

En el cuadro N° 43 se indica que la mediana de la sinergia cordialidad para los 176 casos fue de 14,44 puntos en una escala de 0 a 20. Este puntaje se ubica en la categoría de armoniosa, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N°9).

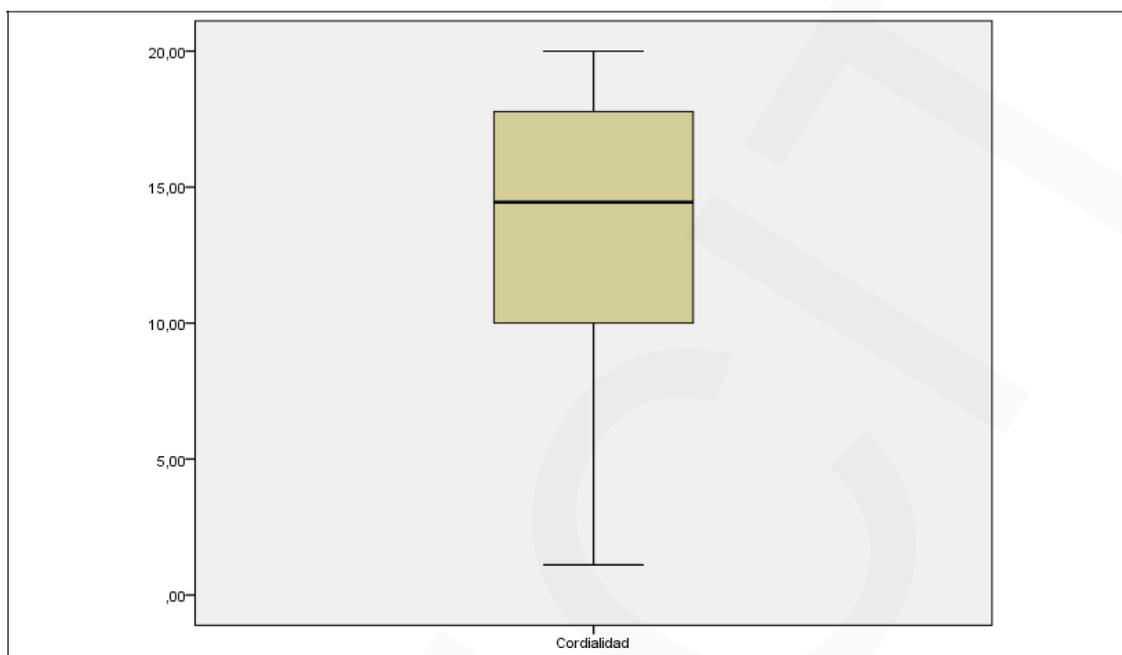
El resultado indica que los estudiantes tienen diversidad de comportamientos asociados a la sinergia cordialidad. Además, podría decirse que, en muchos casos, la relación no es realmente cordial, sino que no es hostil, y el ignorar a los compañeros, o no agredirlos, es interpretado como cordialidad.

Cuadro N° 43
Mediana del grupo de casos en la sinergia cordialidad

N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		14,4444
Mínimo		1,11
Máximo		20,00
Percentiles	25	10,0000
	50	14,4444
	75	<u>17,7778</u>

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

El gráfico N° 21 evidencia que los puntajes del grupo de estudiantes en la sinergia cordialidad es heterogéneo. El puntaje mínimo fue de 1,11 puntos y se ubicó en la categoría muy conflictiva; y el máximo fue de 20 puntos y se ubicó en la categoría muy armónica.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N°21. Mediana del grupo en la sinergia cordialidad

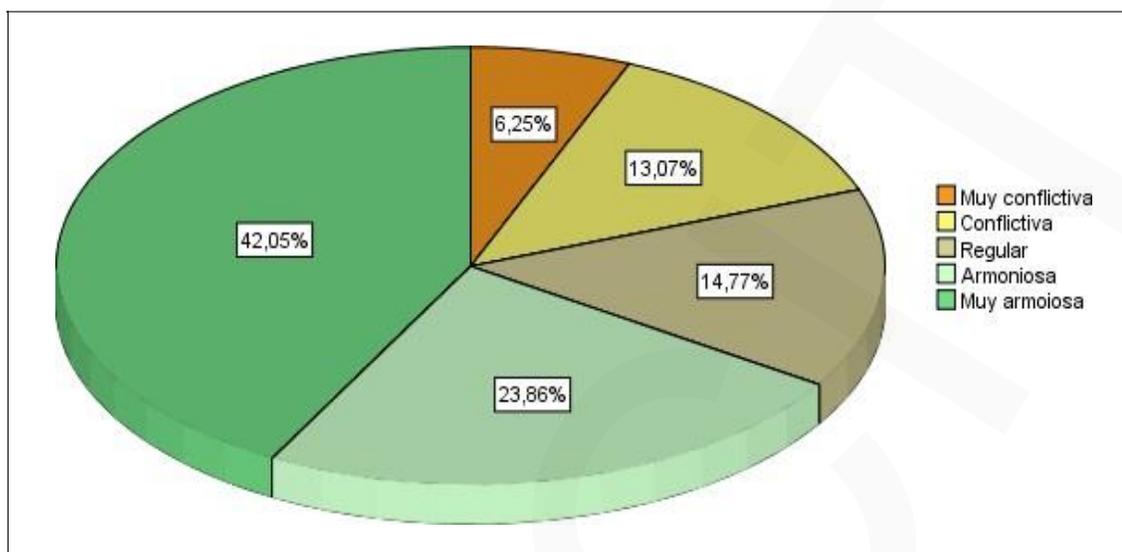
No se encontró ningún caso atípico. Los resultados anteriores, muestran que, en la sinergia cordialidad hay variabilidad en los comportamientos de los estudiantes en aquellos aspectos que la conforman como parte de la convivencia escolar. A continuación, se presenta el cuadro N° 44 y el gráfico N° 22 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en la sinergia cordialidad.

Cuadro N° 44

Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia cordialidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	11	6,3	6,3	6,3
Conflictiva	23	13,1	13,1	19,3
Regular	26	14,8	14,8	34,1
Armoniosa	42	23,9	23,9	58,0
Muy armoniosa	74	42,0	42,0	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



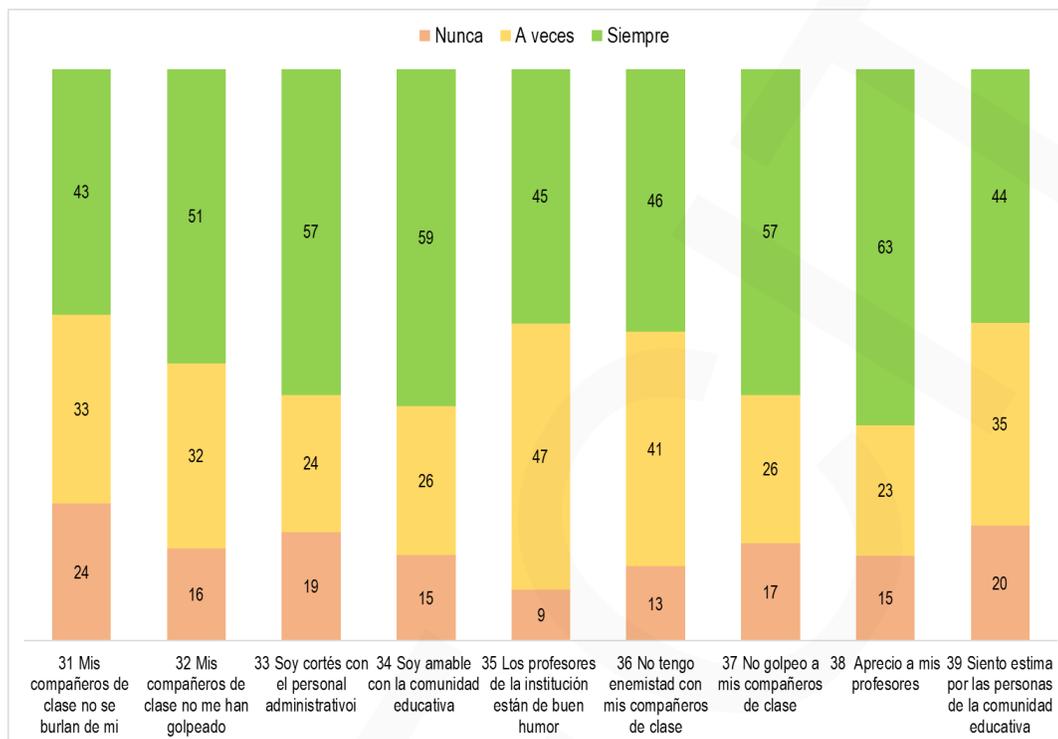
Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 22. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Cordialidad

El resultado del cuadro N° 42 y del gráfico N° 22, para la sinergia cordialidad, indican que el 65,91% de los estudiantes se distribuyen entre las categorías armoniosa y muy armoniosa. Esto significa, que sólo para un poco más de la mitad de los estudiantes, la relación con sus compañeros es amable y son capaces de asumir ciertos patrones de cortesía en su interacción.

Sin embargo, el 34,09% restante, se distribuye entre las categorías de cordialidad muy conflictiva, conflictiva y regular, es decir, un poco más de la cuarta parte del grupo no sostiene relaciones, ni comportamientos de aprecio y amabilidad con sus compañeros.

En el gráfico N° 23, se presenta el análisis de los ítems de la sinergia cordialidad. En este se identificaron los aspectos de cordialidad con mayores fortalezas y debilidades en la convivencia escolar.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N°23. Porcentaje de la realización de cada ítem de cordialidad

En el análisis de los ítems de la sinergia cordialidad, se evidencia que los aspectos más destacados son:

- En el 63% de los casos los estudiantes manifiestan aprecio por sus docentes
- Entre el 57% y el 59% de los estudiantes se relacionan de manera cortés con el personal administrativo y la comunidad educativa. Además, no golpean a sus compañeros de clase.
- En el 51% de los casos, los estudiantes no han recibido golpes por parte de sus compañeros.

Este resultado significa, que los estudiantes sostienen relaciones relativamente cordiales en mayor proporción con los docentes y personal

administrativo que con sus compañeros, pero la cordialidad parece ser ausencia de agresión, más que amabilidad

En cuanto a los aspectos con mayores debilidades en la sinergia cordialidad, se encuentra que entre el 54% y el 57% de los estudiantes presentan algún tipo de enemistad con un compañero de clase o se burlan de él, además, consideran que los docentes se mantienen de mal humor y no tienen en cuenta a la comunidad educativa.

Estos resultados, reflejan la falencia que hay en la sinergia cordialidad, y que se manifiesta en el tipo de relación que tiene el estudiante con sus pares, con los docentes y con la comunidad educativa.

1.1.6 Análisis de la sinergia Sentido de Pertenencia

La sinergia sentido de pertenencia se refiere a un sentimiento de agrado y de orgullo que tienen los estudiantes por pertenecer a la institución, por ser parte de un grupo, por el compromiso y responsabilidad que asume cada uno de sus integrantes.

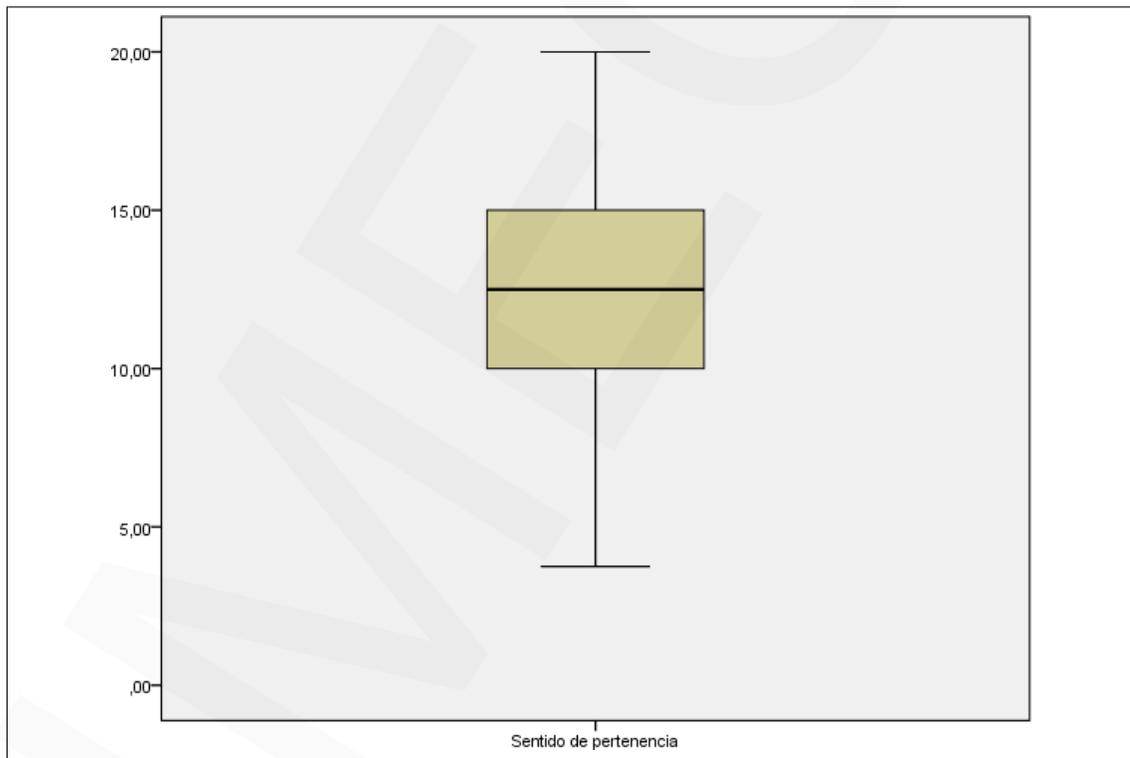
El cuadro N° 45 señala que la mediana de la sinergia sentido de pertenencia para los 176 casos fue de 12,50 puntos en una escala de 0 a 20. Este puntaje se ubica en el límite inferior de la categoría armoniosa, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N°9).

Este resultado significa que los aspectos que revelan el sentido de pertenencia que tienen los estudiantes por la institución, no son totalmente efectivos, lo que puede generar ciertas dificultades en aspectos como el cuidado de los enseres de la institución, y en aquellas situaciones que pueden afectar la convivencia escolar.

Cuadro N° 45
Mediana del grupo de casos en la sinergia sentido de pertenencia

N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		12,5000
Mínimo		3,75
Máximo		20,00
Percentiles	25	10,0000
	50	12,5000
	75	15,0000

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 24. Mediana del grupo en la sinergia sentido pertenencia

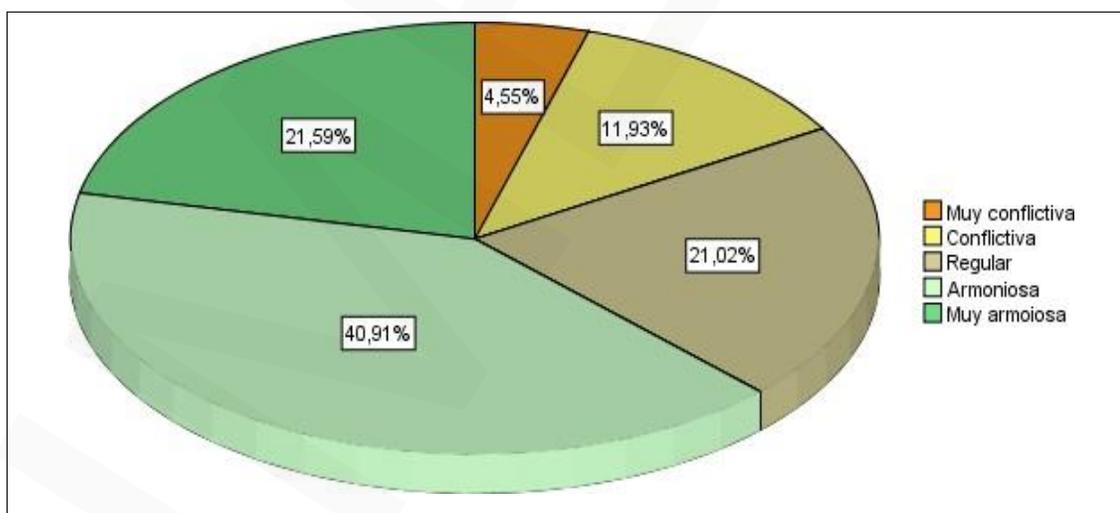
El puntaje mínimo fue de 3,75 puntos y se ubicó en la categoría de convivencia muy conflictiva, y el máximo fue de 20 puntos en la categoría muy

armoniosa. No se encontró ningún caso atípico. A continuación, se presenta el cuadro N° 46 y el gráfico N° 25 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en la sinergia sentido de pertenencia.

Cuadro N°46
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia sentido de Pertenencia

Categorías de Sentido de Pertenencia				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	8	4,5	4,5	4,5
Conflictiva	21	11,9	11,9	16,5
Regular	37	21,0	21,0	37,5
Armoniosa	72	40,9	40,9	78,4
Muy armoniosa	38	21,6	21,6	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

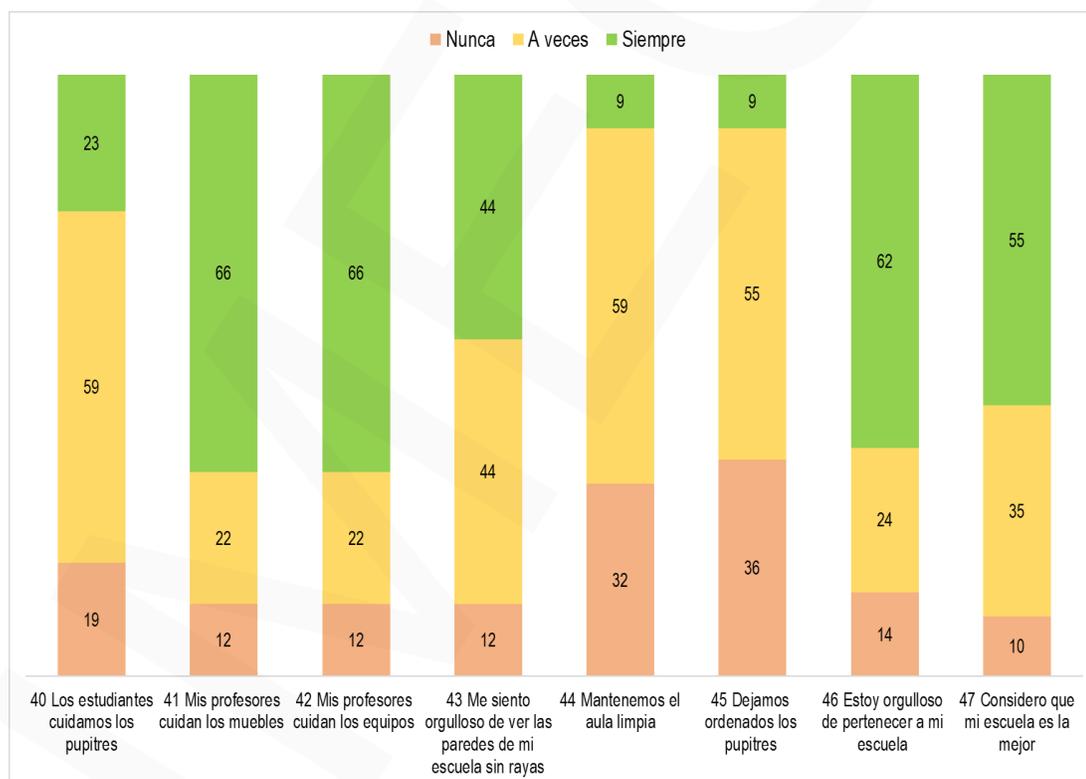


Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 25. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia sentido de pertenencia

Los resultados del cuadro N° 44 y del gráfico N° 25 de la sinergia sentido de pertenencia indican que un 62,5% de los estudiantes están entre las categorías de sentido de pertenencia armoniosa y muy armoniosa. Esto significa que un poco más de la mitad de los estudiantes, se sienten bien de pertenecer a la institución, sin embargo, el 37,5% de los estudiantes, se encuentran entre las categorías muy conflictiva, conflictiva y regular, es decir, su actitud no asume una posición de cuidado de las cosas de la institución, ni se siente bien con el hecho de ser parte del establecimiento educativo.

En el gráfico N° 26 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia sentido de pertenencia. En este se identificaron los procesos que más se destacan y los que menos se aplican en la sinergia sentido de pertenencia.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 26. Porcentaje de la realización de cada ítem de sentido de pertenencia

El análisis de los ítems de la sinergia sentido de pertenencia, se evidencia que los aspectos con mayores fortalezas son:

- En el 66% los estudiantes afirman que los docentes cuidan los muebles y equipos que hay en el aula.
- En el 62% los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a la institución educativa.
- El 55% de los estudiantes considera que estudian en la mejor escuela.

Este resultado indica que tanto estudiantes como docentes manifiestan el sentido de pertenencia por su institución a través del cuidado y mantenimiento de ésta, los docentes en este caso, a través del ejemplo, son los que generan en los estudiantes pautas para desarrollar componentes de esta sinergia sentido de pertenencia.

Los aspectos de la sinergia sentido de pertenencia con mayores debilidades, son los siguientes: El 56% de los estudiantes son indiferentes si las paredes de su institución están rayadas, el 77 % de los estudiantes no cuidan los escritorios, y un 91% de los estudiantes tiran basura al piso y dejan los escritorios del salón desordenados.

En esta sinergia hay una contradicción: a pesar de que los estudiantes dicen sentirse orgullosos y satisfechos de pertenecer a la institución, esto no se refleja en el cuidado de los espacios. Incluso pareciera que piensan que la obligación de cuidar los espacios de la institución es una obligación exclusivamente del docente. Además, es frecuente observar que el docente tiene que estar constantemente vigilando que los estudiantes mantengan la institución cuidada.

Los anteriores resultados indican que los estudiantes no manifiestan su compromiso por cuidar y tener las cosas ordenadas, esto contribuye, primero

a tener un ambiente adecuado para estar en clase, y segundo, a sentirse parte de la escuela y por consiguiente a sentirse un miembro más de ésta.

1.1.7 Análisis de la sinergia Participación

La sinergia participación, corresponde a la disposición de los miembros de la institución para involucrarse en las diferentes actividades académicas e institucionales de la escuela y a formar parte activa de los procesos.

En el cuadro N° 47 señala que la mediana de la sinergia participación para los 176 casos fue de 12,85 puntos en la escala de 0 a 20. Este puntaje se ubica en la categoría armoniosa, pero en un nivel bajo dentro de esta misma categoría, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N°9).

Este resultado significa que en la sinergia participación, a los estudiantes les cuesta un poco involucrarse en las actividades propuestas por el docente o desde la institución.

Cuadro N°47
Mediana del grupo de casos en la sinergia participación

N	Válido	176
	Perdidos	0
Mediana		12,8571
Mínimo		,00
Máximo		20,00
Percentiles	25	8,5714
	50	12,8571
	75	15,7143

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos de la aplicación de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 27. Mediana del grupo en la sinergia participación

El gráfico N° 27 evidencia que los puntajes del grupo de estudiantes de la sinergia participación son muy heterogéneos, es decir, hay diversidad en cuanto a este componente de la convivencia escolar.

El puntaje mínimo fue de 0 puntos y se ubicó en la categoría muy conflictiva, y el máximo fue de 20 puntos y se ubicó en la categoría muy armónica. No se encontró ningún caso atípico. Los anteriores resultados, muestran que, en la sinergia participación, por ser una de las más diversas, los estudiantes tienen diferentes comportamientos en los aspectos que la conforman.

A continuación, se presenta el cuadro N° 48 y el gráfico N° 28 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en la sinergia participación.

Cuadro N° 48
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Participación

Categorías de Participación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy conflictiva	12	6,8	6,8	6,8
Conflictiva	24	13,6	13,6	20,5
Regular	51	29,0	29,0	49,4
Armoniosa	54	30,7	30,7	80,1
Muy armoniosa	35	19,9	19,9	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



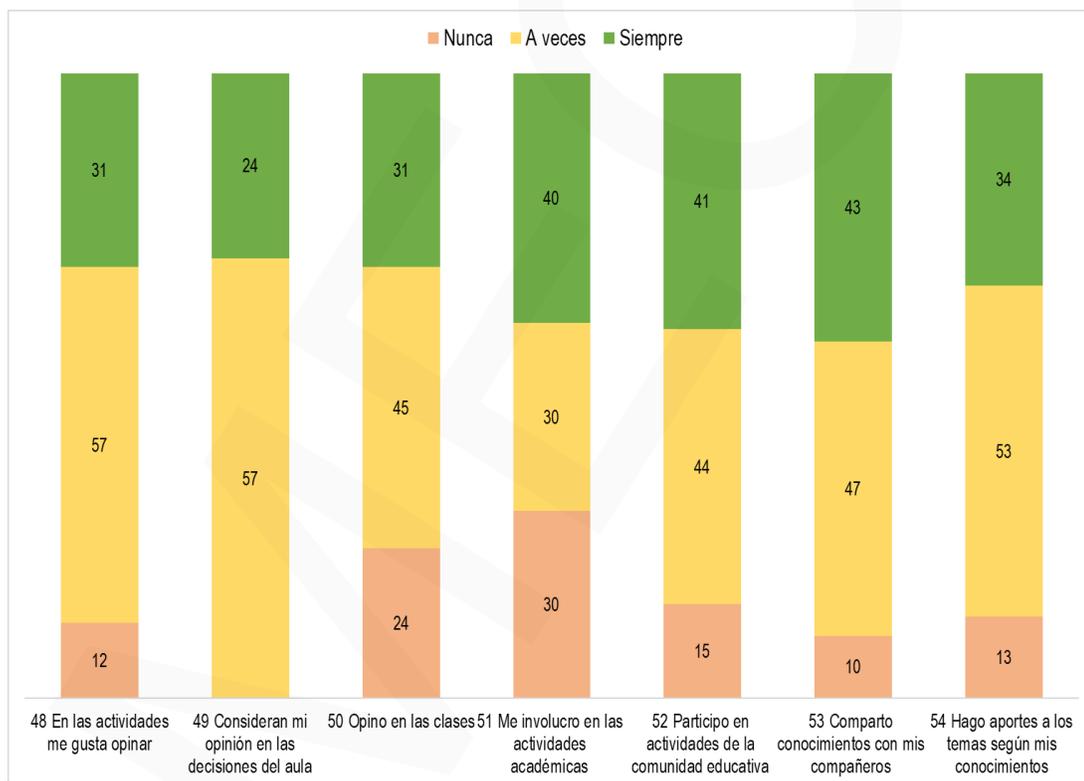
Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 28. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Participación

El resultado del cuadro N°48 y del gráfico N° 28, indica que el 50,57% de los casos se distribuyen entre las categorías armoniosa y muy armoniosa. Esto significa, que solo la mitad de los estudiantes participan de forma activa en las actividades escolares ya sean académicas o recreativas. El 49,44% de

los estudiantes restantes, se distribuyen entre las categorías muy conflictiva, conflictiva y regular, es decir, casi que la otra mitad del grupo no participa o son indiferentes frente a las actividades académicas o recreativas propuestas por el docente o por la institución.

En el gráfico N° 29, se presenta el análisis de los ítems de la sinergia participación. En esta sinergia en particular, los resultados arrojaron que los aspectos de participación presentan más debilidades que fortalezas en la convivencia escolar.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 29. Porcentaje de la realización de cada ítem de Participación

En el análisis de los ítems de participación, los aspectos con mayores debilidades son los siguientes:

- Entre el 57% y el 59% de los estudiantes no comparten sus conocimientos con sus compañeros, ni se involucran en actividades académicas, y tampoco participan en las actividades propuestas por la comunidad educativa.
- Entre el 66% y el 69% de los estudiantes no hacen aportes, ni opinan sobre los temas propuestos por el docente a partir de sus propios conocimientos.
- El 76% de los estudiantes consideran que sus propuestas no son tomadas en cuenta para tomar alguna decisión en el aula.

Estos resultados, reflejan la falencia tan marcada que hay en la sinergia participación, y que se manifiesta a través de la indiferencia de los estudiantes para involucrarse en las diferentes actividades académicas y recreativas propuestas a nivel institucional.

1.2 Descripción de las transgresiones de los estudiantes

Este segundo análisis, corresponde al segundo objetivo específico de la investigación, que consistió en identificar las transgresiones que presentan con mayor frecuencia los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico. Se desarrolló luego de detectar que las diferentes transgresiones y su repitencia generan mayor conflicto en la convivencia y por consiguiente conducen a un proceso de justicia restaurativa.

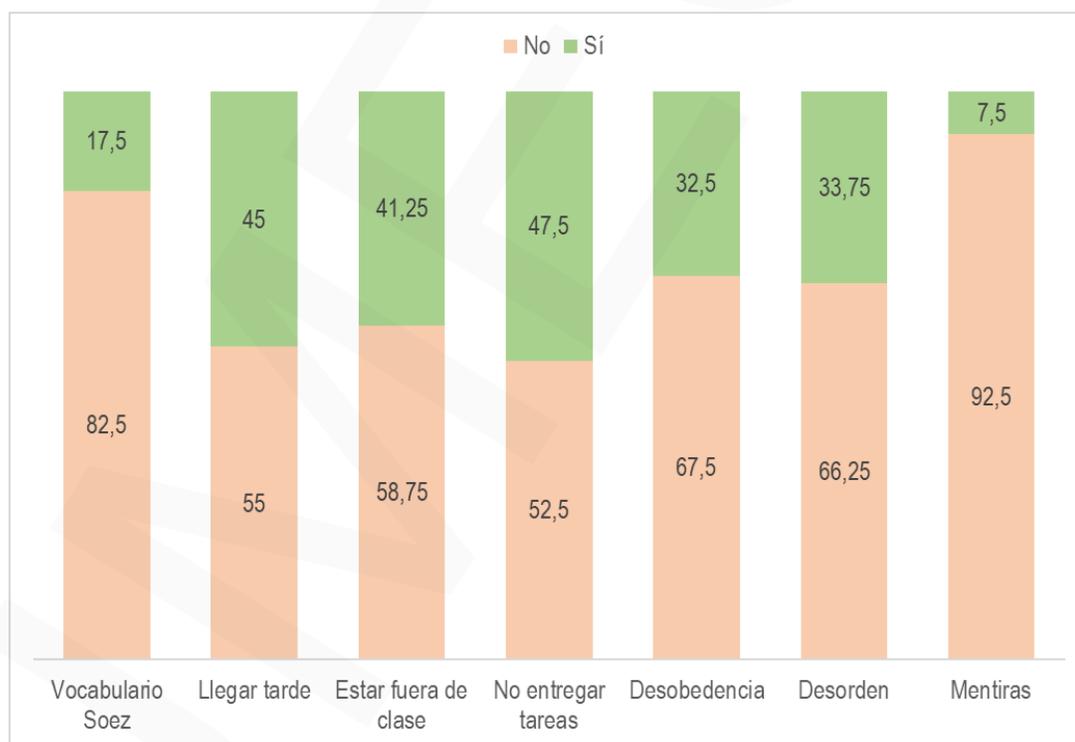
Las transgresiones de clasificaron en: transgresiones sin daño a terceros y transgresiones con daño a terceros. Estas últimas son las que conllevan a un proceso de justicia restaurativa.

En el resultado que se presenta en el cuadro N° 49 se pueden observar las frecuencias y porcentajes que permiten describir las transgresiones de norma **sin daño a terceros**.

Cuadro N°49
Descripción de las transgresiones de norma sin daño a tercero

	Vocabulario Soez	Llegar tarde	Estar fuera de clase	No entregar tareas	Desobediencia	Desorden M
No	82,5	55	58,75	52,5		
Sí	17,5	45	41,2			
	100	100				

En el gráfico N° 30, se muestra el porcentaje de casos que presentan cada una de las transgresiones sin daños a terceros. Los resultados de estas transgresiones, dan cuenta de cuáles de éstas son mas frecuentes, y por tal razón podrían afectar la convivencia escolar.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 30. Porcentaje de las transgresiones sin daños a terceros

En el análisis de los ítems de las transgresiones sin daños a terceros se encontró que las de mayor frecuencia son:

- Entre el 45% y el 47,5% los estudiantes no entregan las tareas y llegan tarde a la institución.
- El 41,25% de los estudiantes están por fuera de clase sin causa justificada.
- El 33,5% de los estudiantes causan desorden dentro y fuera del aula.

Las transgresiones sin daño a terceros menos frecuentes son:

- El 17% de los estudiantes utiliza un vocabulario soez
- El 7,5% de los estudiantes utiliza la mentira como defensa en alguna situación que se le presente.

Estos resultados, reflejan que las transgresiones a la norma, sin daño a terceros, que con mayor frecuencia se presentan en las instituciones, son las relacionadas con asuntos académicos, mientras que las de menor frecuencia tienen que ver con las relaciones interpersonales.

Además, en algunas de ellas, por lo general, son los mismos estudiantes quienes reiteradamente cometen esta transgresión, como por ejemplo llegar tardes y no entregar tareas.

En el cuadro N° 50 y gráfico N° 31, se muestran los resultados obtenidos acerca de las transgresiones, **con daño a terceros**, más frecuentes, y que probablemente tienen mayor influencia en la convivencia escolar, no sólo por la frecuencia con la que ocurren, sino porque ese tipo de transgresiones suelen ser más graves, y ocasionan daños directos a otras personas, por lo que además dejan resentimientos y malestar en el grupo.

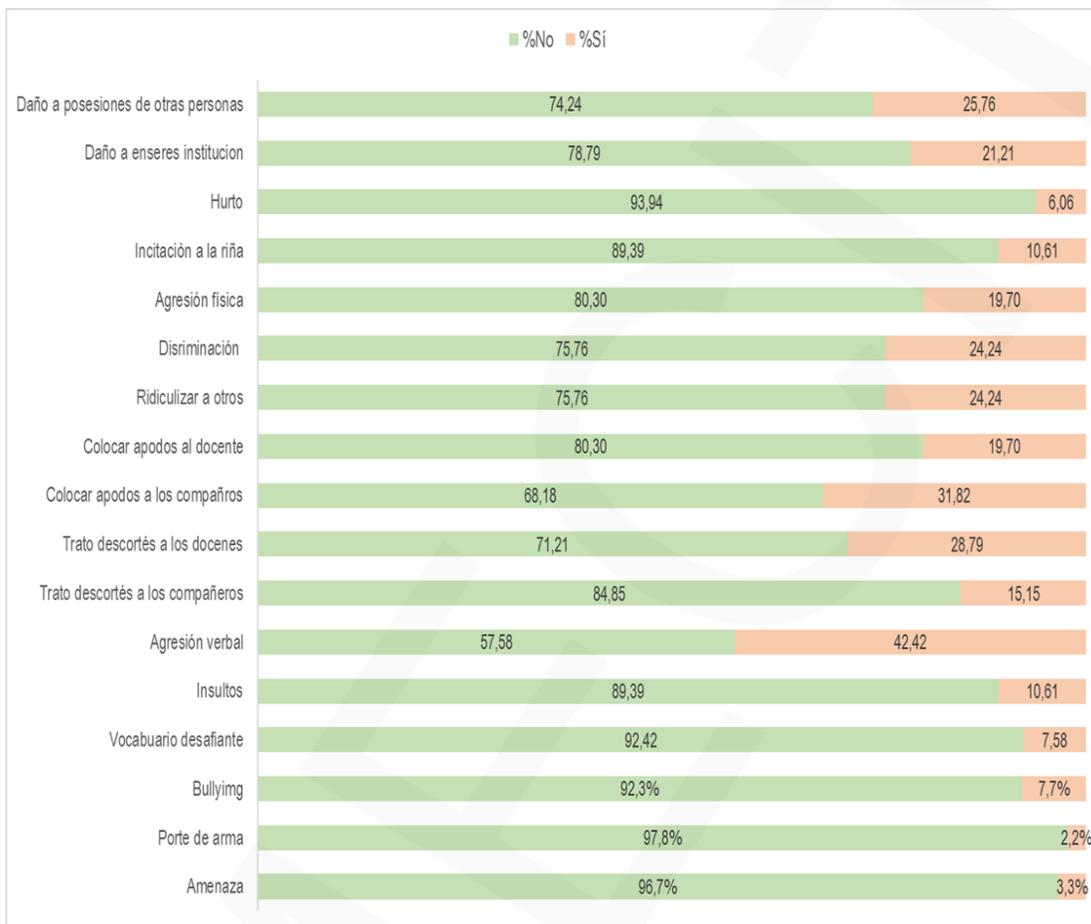
Cuadro N° 50
Puntajes de transgresiones con daños a terceros

<u>Transgresión</u>	<u>%No</u>	<u>%Sí</u>
Amenaza	96,7%	3,3%
Porte de arma	97,8%	2,2%
Bullying	92,3%	7,7%
Vocabulario desafiante	92,42	7,58
Insultos	89,39	10,61
Agresión verbal	57,58	42,42
Trato descortés a los compañeros	84,85	15,15
Trato descortés a los docentes	71,21	28,79
Colocar apodos a los compañeros	68,18	31,82
Colocar apodos al docente	80,30	19,70
Ridiculizar a otros	75,76	24,24
Discriminación	75,76	24,24
Agresión física	80,30	19,70
Incitación a la riña	89,39	10,61
Hurto	93,94	6,06
Daño a propiedades de la institución	78,79	21,21
Daño a posesiones de otros	74,24	25,76

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

En el análisis se encontró que la transgresión con daño a terceros con el porcentaje más alto fue agresión verbal con un 42,42% de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes utilizan palabras que pueden ocasionar un daño psicológico al otro, no necesariamente son palabras soeces, sino mensajes que hacen sentir al afectado mal emocionalmente, lo descalifican o lo degradan, y generan problemas en la convivencia.

En este mismo sentido, el 31,82% de los estudiantes le coloca apodos a sus compañeros, de tal manera que el malestar e incomodidad que genera en el otro, desata dificultades constantemente, y requiere de la intervención del docente y del directivo. Esta situación es particularmente molesta, pues una vez que se asigna un apodo a un niño, la situación se mantiene en el tiempo, y mientras más se repite, más malestar genera.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 31. Porcentaje de transgresiones con daño a terceros

En el gráfico N° 31, también se observa que el 28,79% de los estudiantes tiene un trato descortés con sus docentes, asunto que el docente poco tolera y que, por su posición de autoridad, trasciende hasta la coordinación de convivencia escolar. Así mismo, entre el 21,21% y el 25,76% de los estudiantes cometen daño a posesiones de otras personas, y discriminan y ridiculizan a otros. También se encontraron otras transgresiones con daño a terceros en un menor porcentaje, como agresión física, colocar apodos a los

docentes, insultar a los compañeros, incitar a la riña, tratar de forma hostil a otros, hacer bullying, hurtar objetos, amenazar y llevar armas a la escuela.

1.3 Descripción del proceso de justicia restaurativa

Este tercer análisis, correspondiente al tercer objetivo específico de la investigación, que consistió en describir el proceso de justicia restaurativa en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico. Se desarrolló un primer análisis global, a fin de ver lo que ocurre con el evento justicia restaurativa en general, y luego se desarrolló el análisis para cada sinergia con sus respectivos ítems. En el cuadro N° 51 se muestran los puntajes brutos y transformados de Justicia restaurativa, obtenidos para cada caso.

Cuadro N° 51
Puntajes brutos y transformados de cada caso en Justicia restaurativa

Exped	Caso	Inst	Sede	Grado	Género	JRPb	JRPt	Exped	Caso	Inst	Sede	Grado	Género	JRPb	JRPt
1	126	1	15	10	1	57	17,17	27	152	1	15	10	1	61	18,37
2	127	1	15	7	1	51	15,36	28	153	1	15	11	1	94	28,31
3	128	1	15	9	2	65	19,58	29	154	1	15	11	1	45	13,55
4	129	1	15	10	1	63	18,98	30	155	1	15	11	2	38	11,45
5	130	1	15	7	1	36	10,84	31	156	1	8	6	1	35	10,54
6	131	1	15	9	1	82	24,70	32	157	1	8	6	1	48	14,46
7	132	1	8	9	1	38	11,45	33	158	1	8	7	1	51	15,36
8	133	1	8	10	1	40	12,05	34	159	1	8	7	1	93	28,01
9	134	1	8	7	1	68	20,48	35	160	1	8	10	1	33	9,94
10	135	1	11	8	1	63	18,98	36	161	1	8	9	1	41	12,35
11	136	1	10	8	1	59	17,77	37	162	1	8	10	1	39	11,75
12	137	1	15	6	2	58	17,47	38	163	1	8	10	1	22	6,63
13	138	1	15	6	1	43	12,95	39	164	1	10	7	1	42	12,65
14	139	1	15	6	1	78	23,49	40	165	1	10	9	2	59	17,77
15	140	1	15	6	2	62	18,67	41	166	1	11	6	2	44	13,25
16	141	1	15	7	2	67	20,18	42	167	1	11	7	2	129	38,86
17	142	1	15	7	2	59	17,77	43	168	1	11	9	1	62	18,67
18	143	1	15	7	2	64	19,28	44	169	2	6	6	2	42	12,65
19	144	1	15	8	1	69	20,78	45	170	2	6	7	1	27	8,13
20	145	1	15	8	1	76	22,89	46	171	2	6	8	1	64	19,28
21	146	1	15	8	1	34	10,24	47	172	2	6	8	1	40	12,05
22	147	1	15	9	1	79	23,80	48	173	2	6	8	1	30	9,04
23	148	1	15	9	1	74	22,29	49	174	2	7	6	1	80	24,10
24	149	1	15	10	2	87	26,20	50	175	2	4	8	1	64	19,28
25	150	1	15	10	2	40	12,05	51	176	2	4	8	1	40	12,05
26	151	1	15	10	1	41	12,35								

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Para este análisis de resultados se utilizó la mediana, que corresponde a un nivel de medición ordinal del evento, debido a que los ítems del instrumento estaban codificados como escala (0, 1, 2). La mediana del grupo se muestra en el cuadro N° 52.

Cuadro N° 52

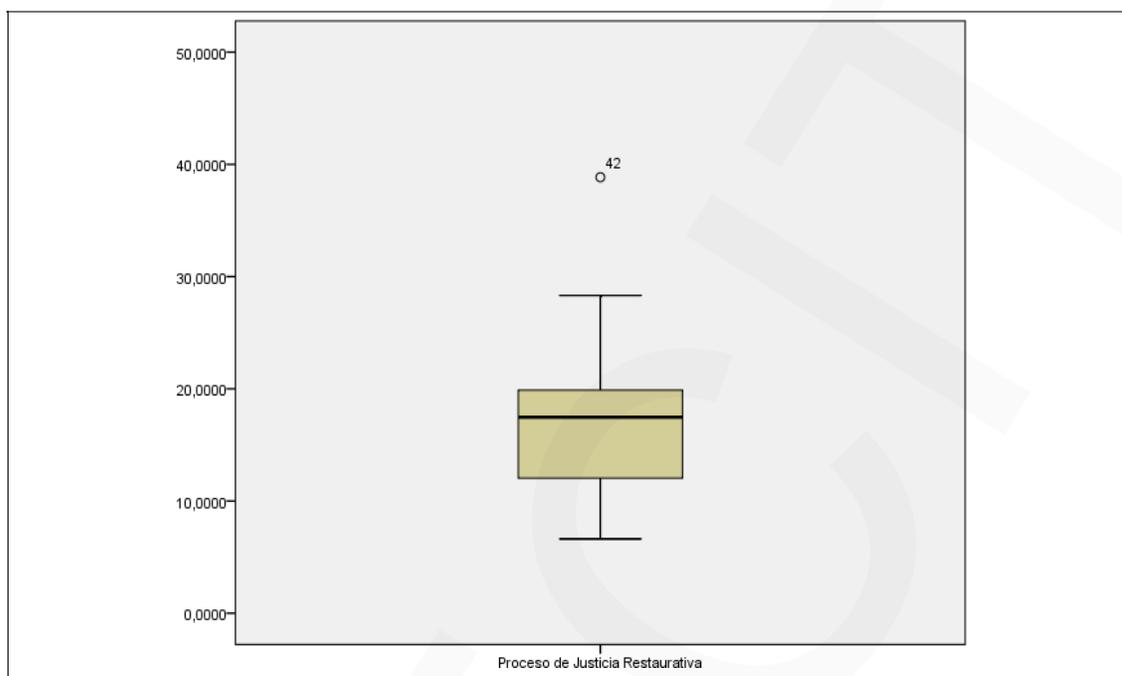
Mediana del grupo de expedientes en Justicia restaurativa

N	Válidos	51
	Perdidos	0
Mediana		17,469880
Mínimo		6,6265
Máximo		38,8554
Percentiles	25	12,048193
	50	17,469880
	75	20,180723

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

En el cuadro N° 52, la mediana del proceso de justicia restaurativa del grupo de los estudiantes, con sus respectivos expedientes de las instituciones educativas, fue de 17,46 puntos en la escala de 0 a 50. Este puntaje se ubica en la categoría deficiente, según cuadro de interpretación de puntajes (cuadro N° 10). Este resultado quiere decir que los procesos de justicia restaurativa que se realizan en las instituciones educativas presentan falencias en su ejecución, por esta razón es posible que no haya claridad en los procesos restaurativos y su aplicabilidad según la norma.

En el gráfico N° 32 de caja y bigotes se puede observar que el grupo es relativamente homogéneo, debido a que el rango de la distribución se ubica entre 6,62 y 38,85 puntos en la escala de 0 a 50. En ninguno de los casos se obtuvo puntajes mayores a 35,85, lo que significa que los procesos más completos sólo cubrieron un poco más de la mitad de las actividades requeridas.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 32. Mediana del grupo en Justicia restaurativa

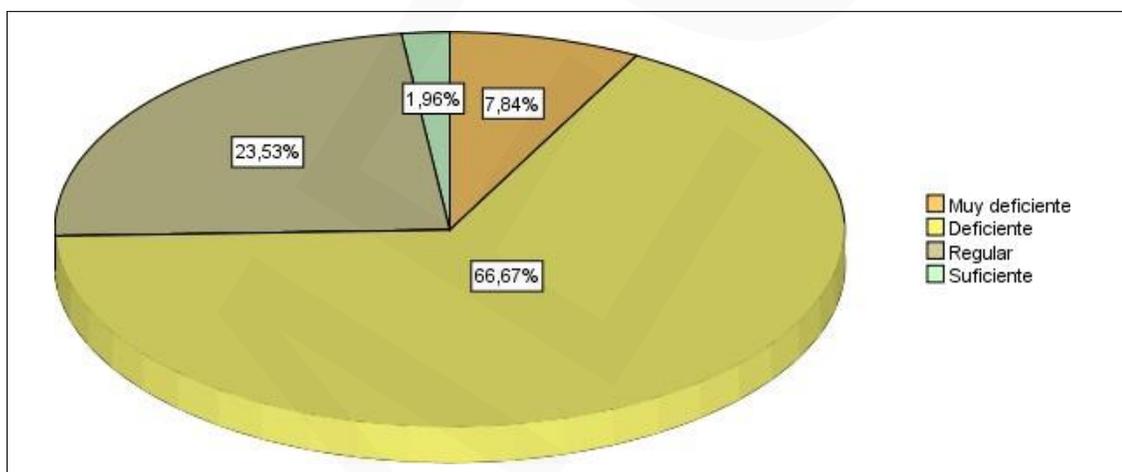
Se encontró sólo un caso atípico, el caso del expediente 42, que presenta un proceso de justicia restaurativa en la escala de excelente, de acuerdo al gráfico de caja y bigote. Este caso se encuentra muy por encima de su grupo, esto quiere decir que sólo a este estudiante, según su expediente, se le aplicó y completó el debido proceso. Este estudiante de la Institución Educativa El Salvador, Sede La Pica, tuvo procesos por incumplimiento de normas, agresiones físicas, agresiones verbales, amenazas, agresiones con armas y expresiones morbosas. Estas reiterativas transgresiones hicieron que los docentes y el coordinador de convivencia remitieran el caso al comité de convivencia donde se tomaron decisiones, entre ellas el reporte a la Comisaria de Familia Municipal. Este estudiante dentro del proceso recibió una intervención con apoyo psicológico, contratos educativos, actas de compromisos y, por último, restablecimiento de derechos, para lo cual se necesitaba un proceso que justificara tal remisión.

El cuadro N° 53 y el gráfico N° 33 indican la frecuencia y el porcentaje de casos que se ubicaron en cada categoría de justicia restaurativa.

Cuadro N°53
Frecuencia y porcentaje de Categorías de Justicia Restaurativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	4	7,8	7,8	7,8
Deficiente	34	66,7	66,7	74,5
Válidos Regular	12	23,5	23,5	98,0
Suficiente	1	2,0	2,0	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 33. Porcentaje de casos en cada categoría de justicia restaurativa

Los resultados del gráfico N° 33 con respecto a las categorías de justicia restaurativa, indican que en el 74% de los expedientes el proceso de justicia restaurativa fue entre muy deficiente y deficiente. En el 24% de los expedientes el proceso fue regular y sólo en el 2% fue suficiente, de manera que ninguno fue excelente. Puede decirse entonces, que la justicia restaurativa dentro de las instituciones investigadas, presentan en su mayoría

procesos deficientes, y que no se cumple con todas las categorías involucradas en la restauración.

El evento justicia restaurativa está conformado por seis sinergias: valoración, reconocimiento, mediación, reparación, monitoreo y reconciliación.

En el cuadro N° 54, se presentan los puntajes transformados obtenidos por cada caso en cada una de las sinergias de justicia restaurativa.

Cuadro N° 54
Puntajes transformados de cada caso en las sinergias de justicia restaurativa

Exped	ValPt	RecPt	MedPt	RepPt	MonPt	RclPt	Exped	ValPt	RecPt	MedPt	RepPt	MonPt	RclPt
1	25,00	30,26	4,55	33,33	7,69	6,25	27	31,25	26,32	11,36	19,44	11,54	9,38
2	25,00	17,11	10,23	33,33	5,77	6,25	28	37,50	42,11	21,59	27,78	9,62	31,25
3	25,00	31,58	12,50	25,00	13,46	6,25	29	29,17	35,53	0,00	0,00	7,69	0,00
4	29,17	32,89	4,55	16,67	11,54	25,00	30	29,17	31,58	0,00	0,00	0,00	0,00
5	25,00	26,32	0,00	0,00	7,69	0,00	31	29,17	27,63	0,00	0,00	0,00	0,00
6	33,33	42,11	14,77	27,78	11,54	15,63	32	25,00	22,37	5,68	11,11	15,38	6,25
7	27,08	26,32	0,00	0,00	9,62	0,00	33	14,58	32,89	5,68	11,11	13,46	9,38
8	29,17	34,21	0,00	0,00	0,00	0,00	34	29,17	34,21	30,68	30,56	13,46	25,00
9	29,17	36,84	10,23	16,67	13,46	12,50	35	29,17	23,68	0,00	0,00	1,92	0,00
10	29,17	36,84	11,36	11,11	11,54	3,13	36	29,17	32,89	0,00	0,00	3,85	0,00
11	29,17	31,58	11,36	5,56	11,54	9,38	37	29,17	31,58	0,00	0,00	1,92	0,00
12	29,17	34,21	2,27	22,22	9,62	9,38	38	14,58	18,42	0,00	0,00	1,92	0,00
13	29,17	23,68	2,27	8,33	5,77	9,38	39	29,17	35,53	0,00	0,00	1,92	0,00
14	39,58	39,47	13,64	16,67	15,38	9,38	40	29,17	32,89	9,09	11,11	11,54	6,25
15	29,17	36,84	12,50	11,11	5,77	6,25	41	29,17	35,53	0,00	0,00	5,77	0,00
16	43,75	39,47	9,09	5,56	7,69	6,25	42	45,83	42,11	38,64	50,00	28,85	25,00
17	29,17	35,53	7,95	5,56	11,54	9,38	43	29,17	35,53	3,41	11,11	19,23	12,50
18	37,50	31,58	6,82	11,11	19,23	6,25	44	29,17	34,21	0,00	0,00	3,85	0,00
19	50,00	25,00	6,82	19,44	21,15	6,25	45	20,83	21,05	0,00	0,00	1,92	0,00
20	39,58	38,16	12,50	11,11	11,54	21,88	46	41,67	30,26	6,82	19,44	9,62	9,38
21	29,17	26,32	0,00	0,00	0,00	0,00	47	22,92	31,58	0,00	0,00	9,62	0,00
22	39,58	38,16	5,68	33,33	19,23	12,50	48	29,17	19,74	0,00	0,00	1,92	0,00
23	39,58	39,47	5,68	16,67	15,38	18,75	49	41,67	39,47	15,91	11,11	21,15	3,13
24	39,58	38,16	14,77	25,00	17,31	25,00	50	35,42	34,21	6,82	8,33	19,23	6,25
25	29,17	32,89	0,00	0,00	1,92	0,00	51	29,17	25,00	0,00	0,00	13,46	0,00
26	29,17	35,53	0,00	0,00	0,00	0,00							

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

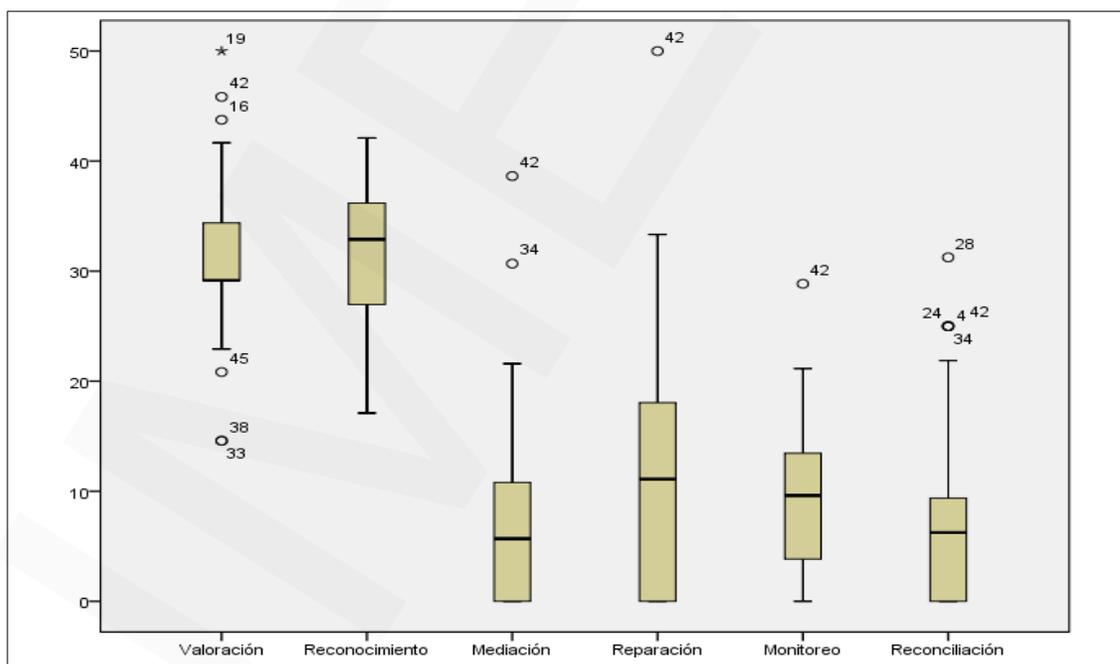
En el cuadro N° 55 y en el gráfico N° 34, se muestran los resultados de estas sinergias, de acuerdo con la mediana, el puntaje mínimo, el puntaje máximo y los cuartiles.

Cuadro N° 55

Mediana del grupo de expedientes de las sinergias de justicia restaurativa

	Valoración	Reconocimiento	Mediación	Reparación	Monitoreo	Reconciliación
Mediana	29,16	32,89	5,68	11,11	9,61	6,25
Mínimo	14,58	17,11	0	0	0	0
Máximo	50	42,11	38,64	50	28,85	31,25
Percentiles 25	29,16	26,31	0	0	3,84	0
50	29,16	32,89	5,68	11,11	9,61	6,25
75	35,41	36,84	11,36	19,44	13,46	9,37

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 34. Mediana del grupo en cada sinergia de justicia restaurativa

En los resultados registrados en el gráfico N° 34 de caja y bigotes, se puede observar que las sinergias en las cuales se obtuvieron las medianas más altas son valoración y reconocimiento, lo que significa que en estas sinergias es donde se realiza el proceso un poco más completo. La más alta fue reconocimiento, que se ubicó en la categoría suficiente, y le sigue valoración en la categoría regular. Además, en la sinergia valoración los puntajes del grupo fueron lo más homogéneos, es decir, que los procesos realizados en todos los expedientes fueron muy parecidos para esta sinergia.

En la sinergia monitoreo los puntajes del grupo también fueron relativamente homogéneos.

Las sinergias más precarias fueron mediación, monitoreo y reconciliación, cuyas medianas se ubicaron en la categoría muy deficiente, y con casos que obtuvieron puntajes de cero, lo que indica que para esos casos no se realizó ninguna de las actividades de mediación, monitoreo y reconciliación.

Los puntajes de las sinergias mediación, reparación y reconciliación fueron los más heterogéneos, con la particularidad de que los expedientes de estudiantes ubicados en el primer cuartil de esas sinergias obtuvieron un puntaje de cero; eso quiere decir que ninguno los procesos correspondientes a esas sinergias se aplicaron a por lo menos la cuarta parte de los estudiantes que tuvieron comportamientos de transgresión. Eso indica que, probablemente, para la mayoría de los casos sólo se realizaron las dos primeras sinergias del proceso de justicia restaurativa.

La sinergia más heterogénea fue reparación, esto muestra que al parecer no hay criterios comunes para desarrollar esta etapa del proceso de justicia restaurativa.

1.3.1. Análisis de la sinergia Valoración

En el cuadro N° 50 se presenta la tabla que contiene los puntajes transformados de la sinergia valoración, para cada uno de los 51 casos estudiados. La sinergia valoración, corresponde al proceso de indagación y análisis de los hechos para determinar si se puede aplicar la justicia restaurativa como alternativa de solución.

El cuadro N° 56 señala que la mediana de la sinergia valoración para los 51 casos estudiados fue de 29,16 puntos en una escala de 0 a 50. Este puntaje se ubica en la categoría regular, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 10).

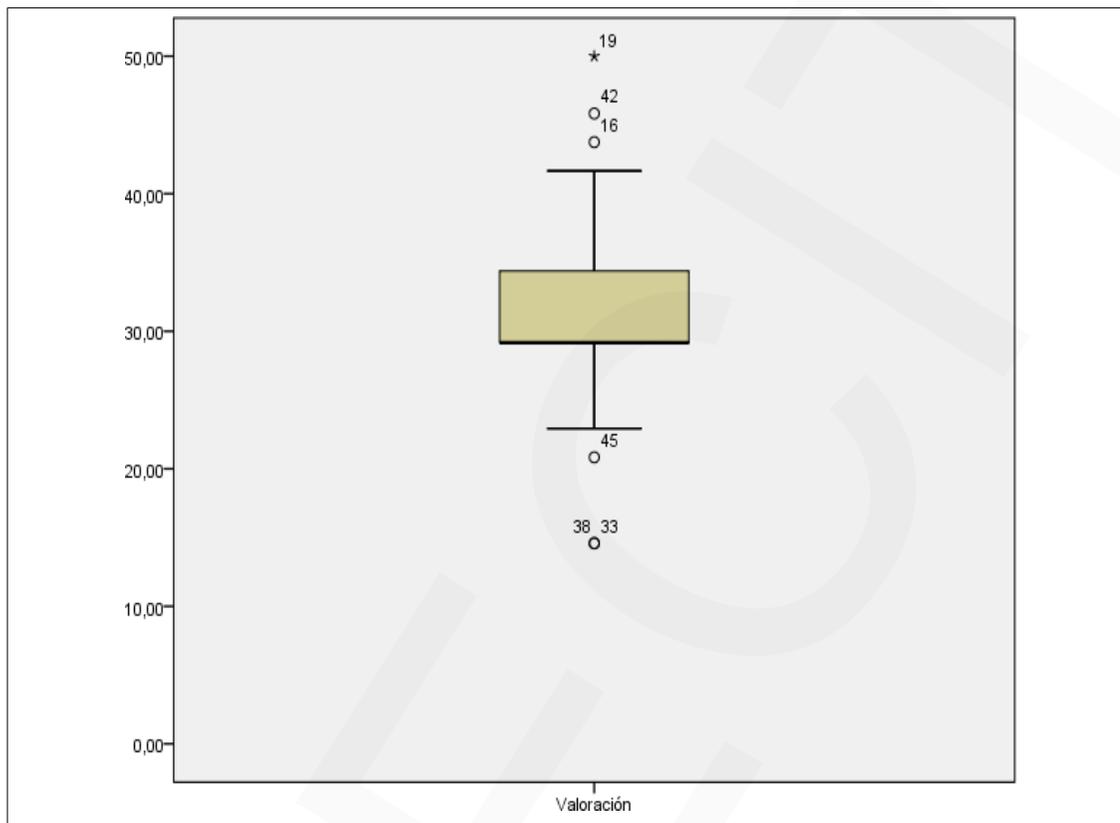
Este resultado significa que los procesos de indagación de los hechos y la determinación para realizar procesos restaurativos aún no se hacen completamente.

Cuadro N° 56
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia valoración

	N	Válidos	51
		Perdidos	0
Mediana			29,1667
Mínimo			14,58
Máximo			50,00
Percentiles	25		29,1667
	50		29,1667
	75		35,4167

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

El gráfico N° 35 evidencia que los puntajes del grupo en la sinergia valoración fueron muy homogéneos, es decir, se realizaron actividades muy similares en todos los casos. El puntaje mínimo fue de 14, 58 y se ubicó en la categoría deficiente; el máximo fue de 50, ubicado en la categoría excelente



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 35. Mediana del grupo en la sinergia valoración

También, dentro de la sinergia valoración se encontraron tres casos atípicos, que se ubicaron muy por debajo del resto del grupo. En estos casos sólo se reportaron las transgresiones de agresión física, transgresión verbal y bullying. Además, se hizo el descargo para cada caso y no se registró más información para determinar el proceso a seguir. A continuación, se describe cada uno de los casos atípicos identificados:

- El caso 38 pertenece a la I.E el Salvador, Sede Sinaí, y presentó transgresión física y transgresión verbal. En el expediente no reposa información sobre la etapa de valoración de los hechos, ni otras categorías del proceso restaurativo, solamente actas de compromiso.

- El 33 pertenece a la I.E el Salvador, Sede Sinaí, con las siguientes transgresiones: incumplimiento de normas, agresión física, agresión verbal, agresión con armas y bullying, y en su expediente solo hay actas de compromiso desde la coordinación de convivencia.
- El caso 45 pertenece a la I.E Luis Felipe Restrepo, Sede California, su expediente indica que cometió agresión física y agresión verbal, y sólo aparecen los compromisos que hace el estudiante frente a los hechos ocurridos.

Además, se encontraron tres casos atípicos con puntajes muy por encima del resto del grupo, que se ubicaron en la categoría excelente:

- El caso 16 pertenece a la I.E. El Salvador, Sede principal, y presenta las transgresiones de incumplimiento de norma, daños a muebles y enseres, agresión física y agresión verbal, y sus transgresiones fueron reiterativas. Su expediente en la sinergia valoración da cuenta del registro adecuado del proceso. Sin embargo, en este caso no se cumplió efectivamente con las demás sinergias del proceso de justicia restaurativa
- El caso 19 de la I.E. el Salvador, Sede principal presenta las transgresiones de incumplimiento de norma, agresión física y agresión verbal, y sus transgresiones fueron reiterativas. Este expediente, en la sinergia valoración, registra los procesos adecuados para esta categoría, sin embargo, las demás sinergias de justicia restaurativa no cumplen eficazmente con el proceso
- El caso 42 de la I.E. El Salvador, Sede La Pica es atípico en la mayoría de las sinergias por encima del puntaje del grupo. Presenta las transgresiones de incumplimiento a la norma, agresión física, agresión

verbal, amenazas y expresiones morbosas. Este expediente en particular cumple adecuadamente con los procesos de justicia restaurativa, dado que el presenta un número significativo de transgresiones y procesos por parte del Comité de Convivencia Escolar, la Comisaria de Familia Municipal y por último la restauración de derechos.

Los resultados anteriores indican que, al parecer, para que el proceso de justicia restaurativa se realice a cabalidad, el caso tiene que ser muy grave, y no se le da importancia al proceso hasta que las consecuencias son extremas.

Los resultados globales obtenidos en el proceso de justicia restaurativa son preocupantes, porque el proceso de justicia restaurativa debe ser más educativo que punitivo, por lo tanto, debe trabajarse como base para la prevención en lugar de esperar hasta que haya múltiples transgresiones graves para desarrollar las respectivas actividades.

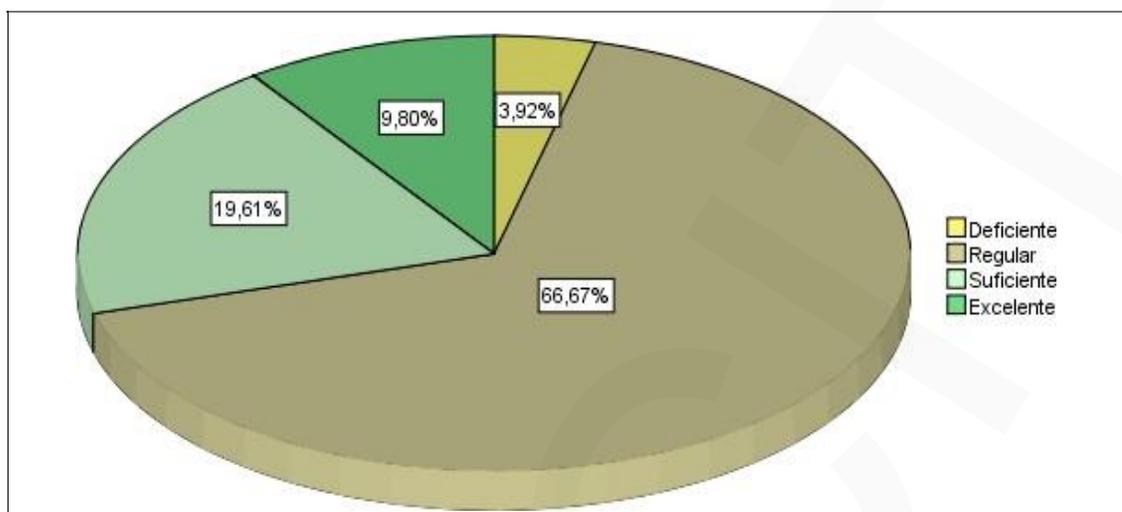
Seguidamente, se presenta el cuadro N° 57 y el grafico N° 36, donde se muestra la frecuencia y el porcentaje de los casos en cada categoría de la sinergia valoración.

Cuadro N° 57

Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Valoración

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	2	3,9	3,9	3,9
Regular	34	66,7	66,7	70,6
Suficiente	10	19,6	19,6	90,2
Excelente	5	9,8	9,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 36. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Valoración

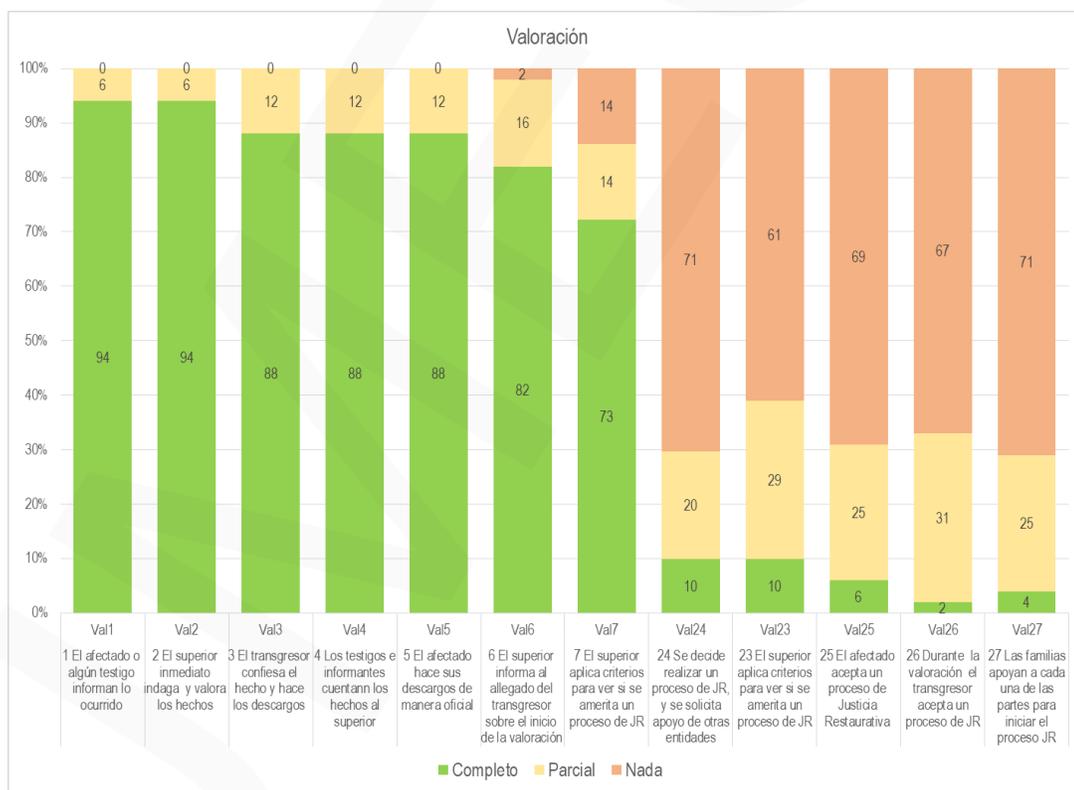
Los resultados del gráfico N° 36 de la sinergia valoración indican que un 70,59% de los procesos realizados los expediente presentan una categoría entre deficiente y regular. Esto significa que, en el momento de la valoración de los hechos y de la indagación de las partes, no hay claridad acerca la manera cómo se debe proceder. También la sinergia valoración presenta falencias como el no registro de los descargos y no hay criterios claros con respecto a la justicia restaurativa.

En el gráfico N° 37 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia valoración. En este se identificaron los procesos que más se realizan, y los que menos se aplican en el proceso de justicia restaurativa

En el análisis de los ítems de la sinergia valoración se evidencia que los procesos que mejor se realizan son los siguientes:

- En el 94% de los expedientes el afectado o algún testigo informan lo ocurrido al superior inmediato del transgresor, y el superior inmediato indaga y valora los hechos.

- En el 88% de los expedientes el transgresor confiesa el hecho y hace los descargos para su valoración. También en este mismo porcentaje los testigos e informantes relatan los hechos al superior inmediato del transgresor, y el afectado hace sus descargos de manera oficial ante la instancia inmediata para su valoración
- En el 82% de los expedientes, el superior inmediato informa a la familia, o al allegado responsable del transgresor, sobre el inicio del proceso de valoración de los hechos.
- En el 73% de los expedientes el superior encargado valora y aplica los criterios para ver si se amerita un proceso de justicia restaurativa.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 37. Porcentaje de realización de cada ítem de Valoración

Estos resultados evidencian que al llegar al punto donde se debe tomar una decisión acerca del proceso restaurativo, en una gran cantidad de los casos, el proceso se suspende.

En cuanto a los procesos que menos se realizan en la etapa de valoración, son los siguientes:

- Sólo el 31% de los expedientes durante la valoración de los hechos, el transgresor acepta un proceso de justicia restaurativa
- Solamente en el 29% de los expedientes el superior inmediato o Comité de Convivencia Escolar, valora y aplica criterios para ver si se amerita un proceso de justicia restaurativa.
- Únicamente en el 25% de los expedientes el afectado acepta un proceso de justicia restaurativa durante la valoración de los hechos y las familias apoyan a cada una de las partes para iniciar un proceso de justicia restaurativa
- Sólo en el 20% de los expedientes el afectado reconoce si tuvo algún tipo de responsabilidad para que sucedieran los hechos

Los resultados anteriores indican que sólo se aplicaron en la mayoría de los expedientes las primeras actividades de la etapa de valoración, que se refieren a la declaración e indagación de los hechos, pero lo que está en menor escala es cuando se debe determinar si existen criterios o si se amerita un proceso de restauración.

1.3.2 Análisis de la sinergia Reconocimiento

En el cuadro N° 50 se presenta la tabla que contiene los puntajes transformados de la sinergia reconocimiento, para cada uno de los 51 casos estudiados. La sinergia reconocimiento, corresponde a la aceptación de las

responsabilidades o culpas que hayan tenido las partes en un hecho presentado.

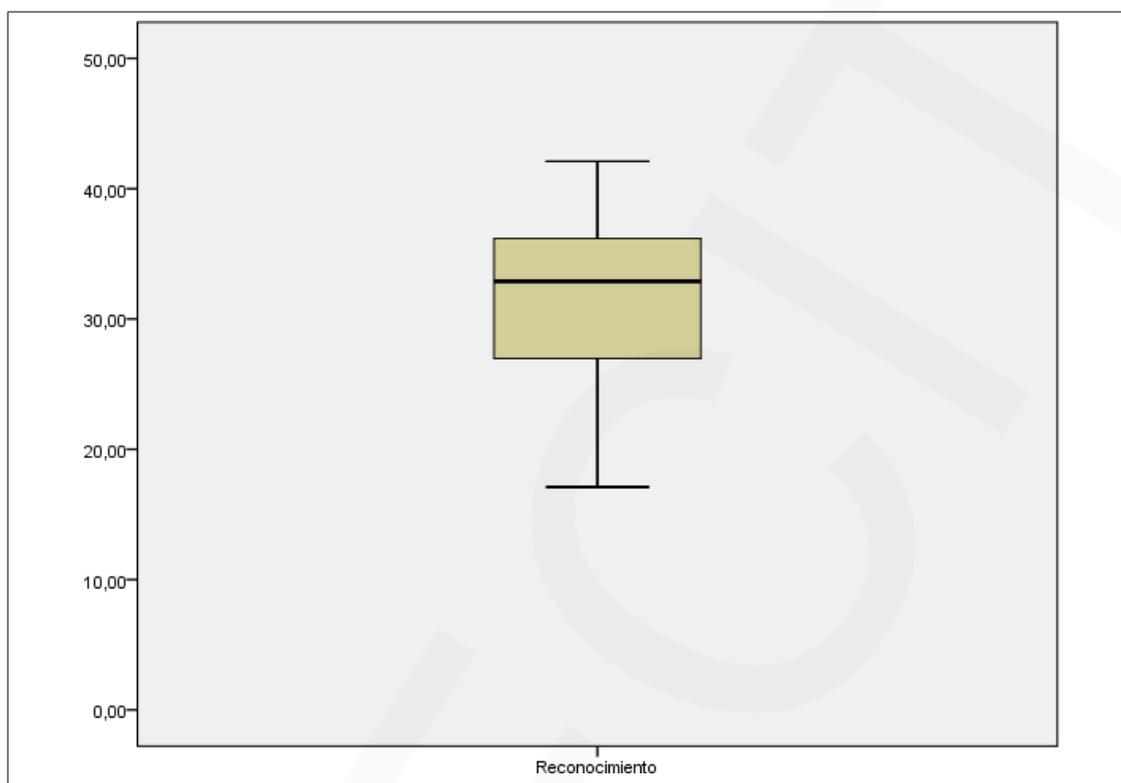
El cuadro N° 58 indica que la mediana de la sinergia reconocimiento para los 51 casos estudiados fue de 32,89 puntos en la escala de 0 a 50. Este puntaje se ubica en la escala suficiente, como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes (Cuadro N° 10). Este resultado indica que, en los expedientes, se evidencian procesos pertinentes a la aceptación de las responsabilidades, ya sea, porque se hayan hecho de manera voluntaria por las partes o porque han sido inducidas por el superior inmediato

Cuadro N° 58
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia reconocimiento

N	Válidos	51
	Perdidos	0
Mediana		32,89
Mínimo		17,11
Máximo		42,11
Percentiles	25	26,31
	50	32,89
	75	36,84

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

El gráfico N° 38 indica que los puntajes del grupo en la sinergia reconocimiento fueron homogéneos, es decir, se realizaron actividades muy similares en todos los casos. El puntaje mínimo fue de 32,89, y se ubicó en la categoría de suficiente; el máximo fue de 42,11 y se ubicó en la categoría de excelente. No se encontró ningún caso atípico.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 38. Mediana del grupo en la sinergia reconocimiento

Los anteriores resultados indican que, al parecer, para el proceso de justicia restaurativa, la sinergia reconocimiento es implementada de manera favorable en los 51 expedientes, y se considera que se realiza ya sea de forma inducida o espontánea. Esta es una de las categorías de justicia restaurativa que más se encuentra registrada en los expedientes.

A continuación, se presenta el cuadro N° 59 y el gráfico N° 39 con la frecuencia y porcentaje de los casos en cada categoría de la sinergia reconocimiento.

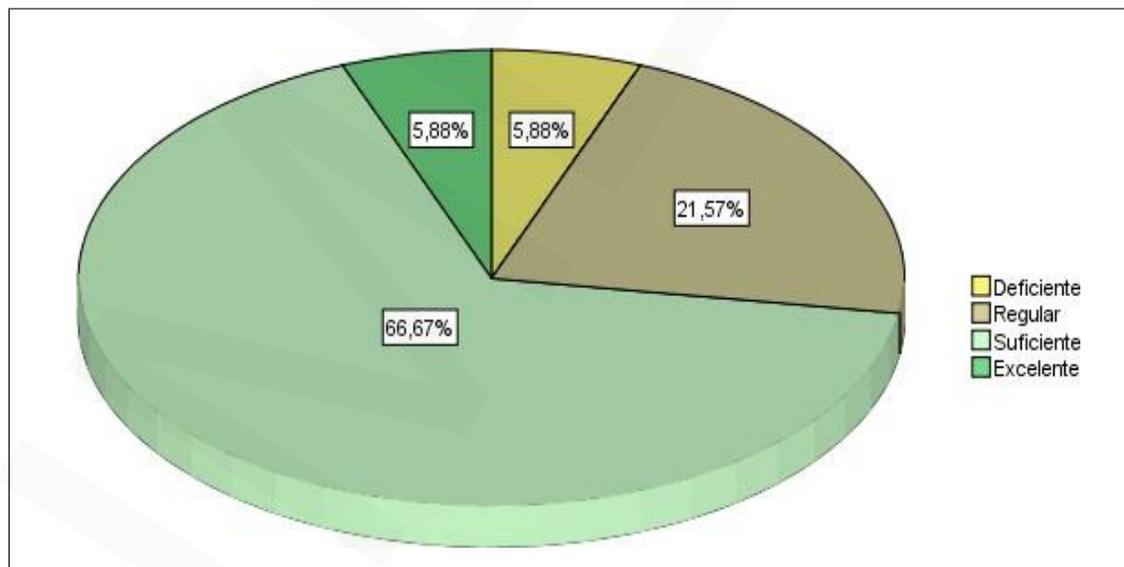
Los resultados del cuadro N° 59 y el gráfico N° 39 de la sinergia reconocimiento indican que en un 72,55% de los procesos realizados, los expedientes presentan una categoría entre suficiente y excelente. Estos

resultados significan que cuando las partes reconocen sus culpas en los hechos, a su vez se hacen responsables de sus acciones. Se encontró entonces, que las actividades relacionadas con la sinergia reconocimiento se llevan a cabo de manera satisfactoria.

Cuadro N° 59
Frecuencia y porcentaje de los casos en las categorías de la sinergia Reconocimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	5,9	5,9	5,9
	Regular	11	21,6	21,6	27,5
	Suficiente	34	66,7	66,7	94,1
	Excelente	3	5,9	5,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

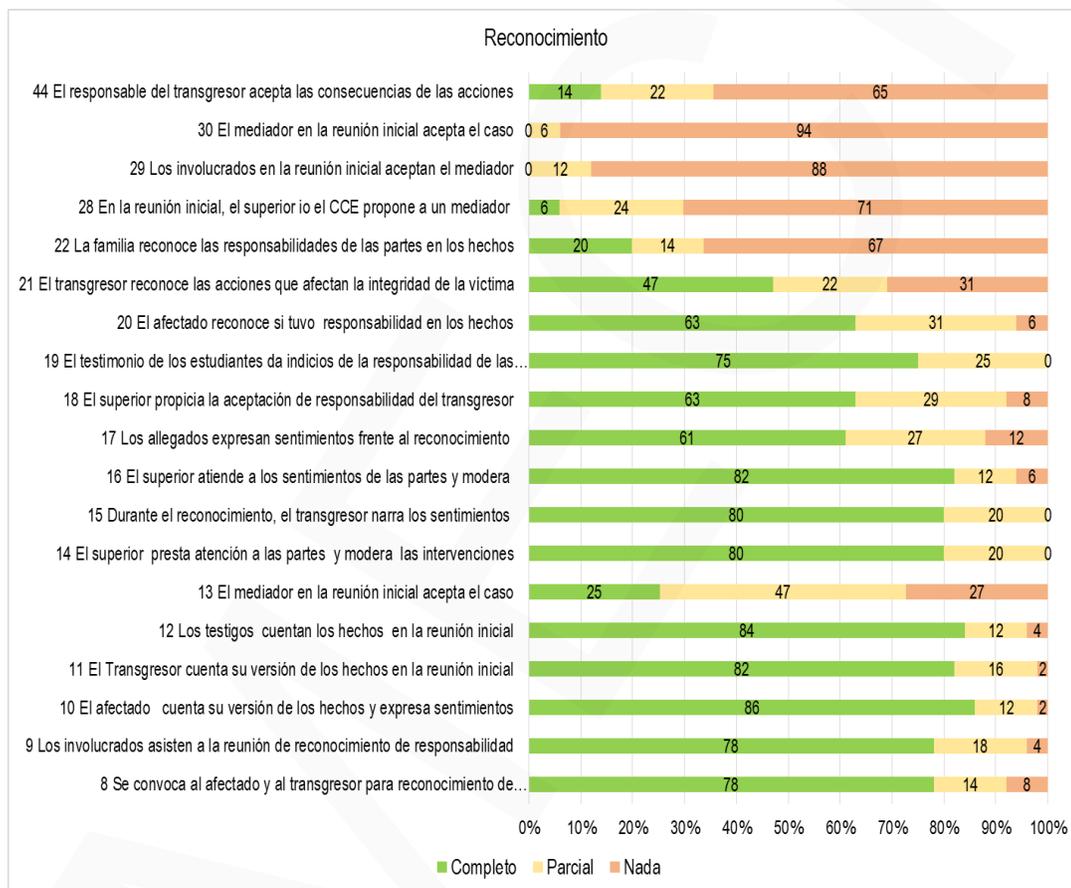
Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 39. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Reconocimiento

En el gráfico N° 40 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia reconocimiento. En este se identificaron los procesos que más se realizan, y los que menos se aplican en esta etapa del proceso de justicia restaurativa.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 40. Porcentaje de realización de cada ítem de Reconocimiento

En el análisis de los ítems de la sinergia reconocimiento se evidencia que los procesos que mejor se realizaron son los siguientes:

- En el 86% de los expedientes el afectado cuenta su versión de los hechos y expresa sus sentimientos.

- En el 84% de los expedientes los testigos cuentan los hechos en una reunión inicial.
- En el 82% de los expedientes el transgresor durante la reunión inicial cuenta su versión de los hechos y expresa sus sentimientos. También en este mismo porcentaje, el superior inmediato atiende a los sentimientos de las partes y modera la participación en una reunión inicial.
- En el 80% de los expedientes el superior inmediato presta atención a las opiniones de las partes durante la reunión inicial y modera las intervenciones, y durante este proceso de reconocimiento, el transgresor narra los sentimientos que lo llevaron a responsabilizarse del hecho.
- En el 78% de los expedientes el superior encargado convoca al afectado y al transgresor a una reunión inicial para el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno en los hechos ocurridos, y los involucrados asisten a la reunión de reconocimiento de las responsabilidades.
- En el 75% de los expedientes el testimonio de los estudiantes durante el proceso de reconocimiento, da inicios de la responsabilidad de las partes en lo ocurrido.
- En el 63% de los expedientes el superior encargado o Comité de Convivencia Escolar, propicia la aceptación de responsabilidades del transgresor y el afectado reconoce si tuvo algún tipo de responsabilidad para que sucedieran los hechos.

- En el 61% de los expedientes la familia o allegados expresan aquellos sentimientos frente al reconocimiento de las responsabilidades de las partes.

Estos resultados dan cuenta de que, durante el desarrollo de la aceptación de las responsabilidades de las partes en los hechos, tanto el transgresor como el afectado, asumen sus actuaciones dentro del hecho ocurrido.

En cuanto a los procesos que menos se realizan en la etapa de reconocimiento, son los siguientes:

- Sólo en el 47% de los expedientes el transgresor reconoce que lo que hizo va en contra de la integridad del afectado.
- Únicamente en el 20% de los expedientes la familia reconoce las responsabilidades de las partes en los hechos.
- Sólo en el 14% de los expedientes la familia o responsable del transgresor, durante la reunión inicial, acepta las consecuencias de las acciones.
- Sólo en el 6% de los expedientes durante la reunión inicial, el superior inmediato o Comité de Convivencia Escolar proponen un mediador o se convierten en mediadores. Sin embargo, en el 25% de los expedientes, alguna persona asume el papel de mediador sin ser asignado por el superior inmediato, ni por los participantes en la mediación. Algunas veces es el mismo superior inmediato o quien esté a cargo del caso, quien asume este rol.

La poca información sobre la función del mediador, y la ausencia de una persona que cumpla a cabalidad todas las funciones que le corresponden a éste, se evidenció en los resultados tan bajos de la sinergia mediación, los cuales se presentan a continuación.

1.3.3 Análisis de la sinergia Mediación

En el cuadro N° 54 se muestra la tabla que contiene los puntajes transformados de sinergia mediación, para cada uno de los 51 casos estudiados. La sinergia mediación, corresponde a un proceso estructurado que permite ayudar o asistir a las partes enfrentadas a que ellas mismas puedan entender lo que está ocurriendo y cómo quieren solucionarlo.

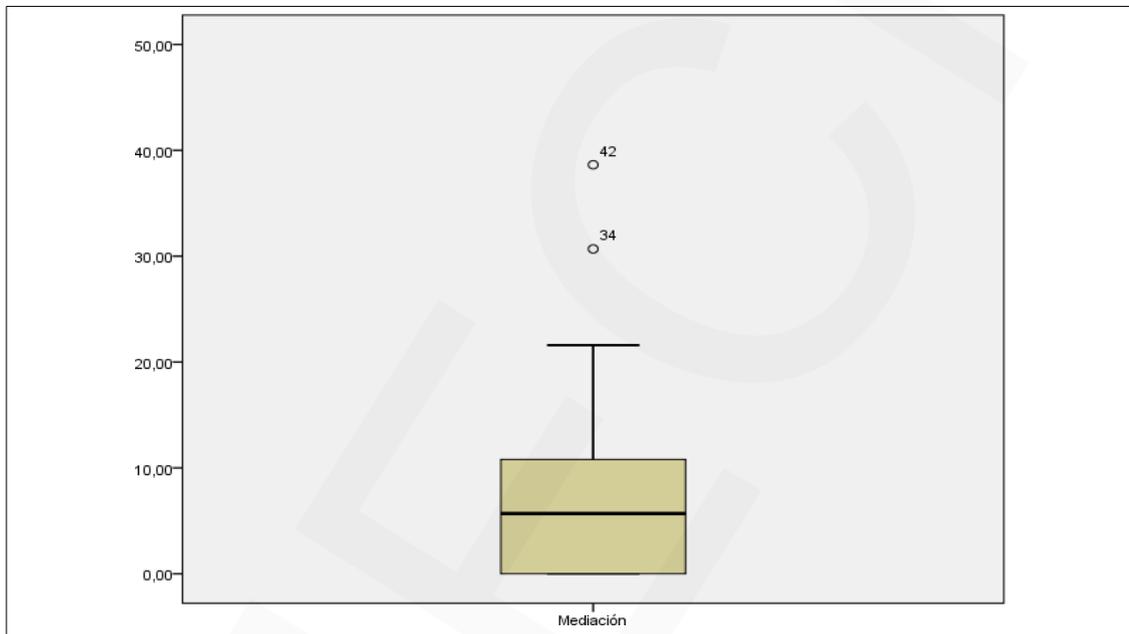
El cuadro N° 60 señala que la mediana de la sinergia mediación para los 51 casos estudiados fue de 5,68 puntos en una escala de 0 a 50. Este puntaje se ubica en la categoría muy deficiente como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 10)

Cuadro N° 60
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia mediación

N	Válidos	51
	Perdidos	0
Mediana		5,6818
Mínimo		,00
Máximo		38,64
Percentiles	25	,0000
	50	5,6818
	75	11,3636

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

El resultado significa que los procesos que permiten ayudar a las partes a encontrar cómo quieren solucionar los hechos ocurridos, tienen falencias muy marcadas dentro de la justicia restaurativa



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 41. Mediana del grupo en la sinergia mediación

El gráfico N° 41 evidencia que, los puntajes del grupo de la sinergia mediación fueron heterogéneos, con la característica que en los expedientes de estudiantes ubicados en el primer cuartil de esa sinergia obtuvieron un puntaje de cero; eso quiere decir que ninguna de las actividades de la sinergia mediación se aplicaron a por lo menos la cuarta parte de los estudiantes que tuvieron comportamientos de transgresión. El puntaje mínimo fue de 0 y se ubicó en la categoría muy deficiente; el puntaje máximo fue de 38,64 y se ubicó en la categoría suficiente. Esta es la sinergia que tiene los resultados más bajos dentro de las categorías de justicia restaurativa

También, dentro de la sinergia mediación se encontraron dos casos atípicos, que se ubicaron muy por encima del resto del grupo. En estos casos se realizaron casi todas las actividades del proceso de mediación y se registraron las posibles soluciones, las cuales fueron concertadas:

- El caso 34 pertenece a la I.E. El Salvador, Sede Sinaí, y presenta una transgresión por *bullying*. Su expediente para la sinergia mediación cuenta con el registro adecuado del proceso, sin embargo, en las demás sinergias de justicia restaurativa no se cumple eficazmente con el proceso.
- El caso 42 de la I.E. El Salvador, Sede La Pica, que ya fue anteriormente descrito.

Los anteriores resultados indican que, dentro del proceso de justicia restaurativa, la mediación como proceso estructural poco se realiza dentro de la restauración, dado que en un 25% de los expedientes no se desarrollan ninguna de las actividades de esta sinergia.

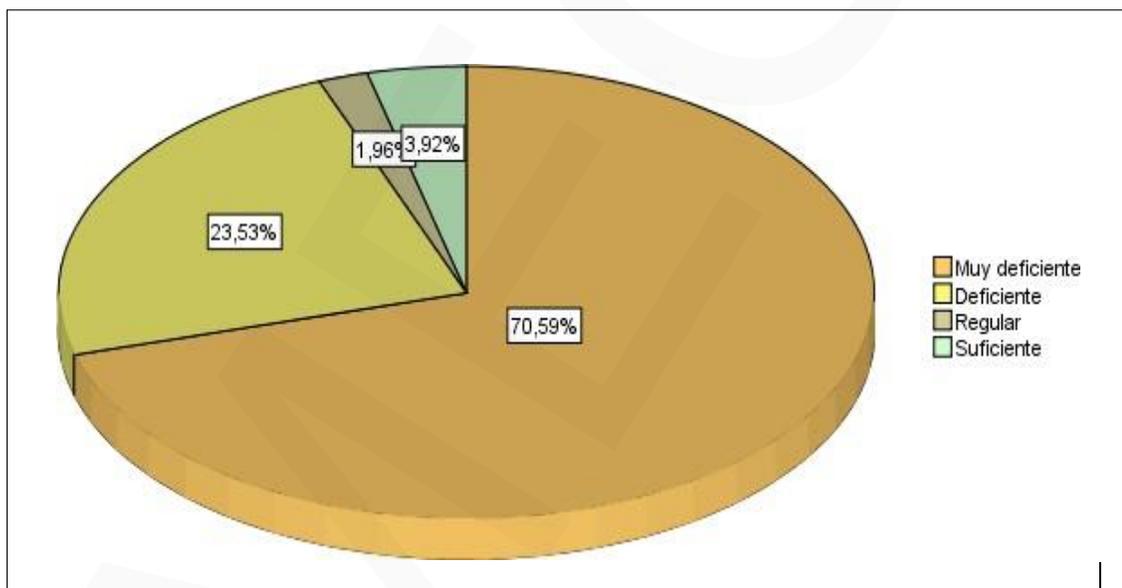
Este anterior resultado, da cuenta de que las actividades de mediación no se contemplan específicamente dentro de los procesos de justicia restaurativa para el común de los casos. Sin embargo, esta sinergia mediación hace parte fundamental del restablecimiento de las transgresiones como base esencial de una reflexión que conlleve a las partes a la no repetición de los hechos.

Seguidamente, se presenta el cuadro N° 61 y el gráfico N° 42 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en cada categoría de la sinergia mediación.

Cuadro N° 61
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia mediación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	36	70,6	70,6	70,6
	Deficiente	12	23,5	23,5	94,1
	Regular	1	2,0	2,0	96,1
	Suficiente	2	3,9	3,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



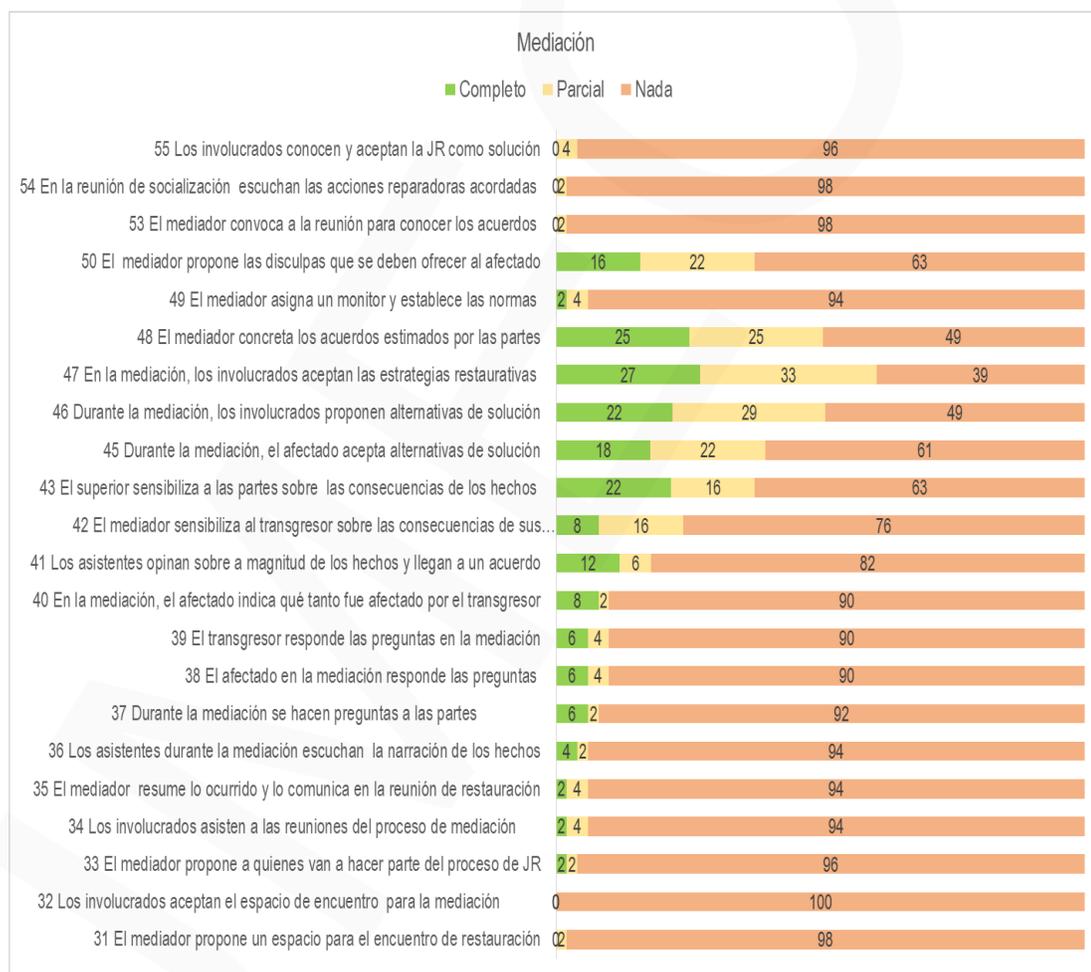
Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 42. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Mediación

Los resultados del gráfico N° 42 de la sinergia mediación indican que en un 94,12% de los procesos realizados los expedientes presentan una categoría entre muy deficiente y deficiente. Esto significa que en el momento de la mediación no se realiza este proceso y, en la mayoría de los expedientes, no registran las actividades correspondientes de mediación.

Solamente en el 3,92% de los expedientes el proceso se realizó de manera suficiente, y en ninguno de los casos fue excelente. Pareciera que ese 3,92% corresponde a los casos de transgresión extrema, y allí se encuentran los casos atípicos.

En el gráfico N° 43 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia mediación. En este se identificaron los procesos que más se realizan, y los que menos se aplican en el proceso de justicia restaurativa.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 43. Porcentaje de realización de cada ítem de Mediación

En el análisis de los ítems de la sinergia mediación no se evidencian procesos con porcentajes muy altos que permitan una buena categorización. Sin embargo, a continuación, se presentan aquellos procesos que más se realizaron en la etapa de mediación:

- En el 27% de los expedientes durante el proceso de mediación, los involucrados aceptan las estrategias restaurativas como vía de solución. Eso quiere decir que en un 73% de los expedientes no se consideran posibilidades de restauración. Esto sólo deja lugar a medidas punitivas o a una reparación parcial.
- En sólo el 25% de los expedientes el mediador concreta los acuerdos estimados por las partes. Esto sugiere que en el restante 75% cualquier posible reparación no surge de común acuerdo entre las partes. De hecho, el acta de compromisos que firman los transgresores es un formato estándar, y este compromiso consiste en no volver a cometer la transgresión, pero no contempla un compromiso de reparación.
- Sólo en el 22% de los expedientes el superior inmediato o el Comité de Convivencia Escolar a través de una sensibilización con las partes involucradas, señala las posibles consecuencias causadas por los hechos ocurridos y durante la mediación, los involucrados proponen alternativas de solución.
- Únicamente en el 18% de los expedientes, durante el proceso de mediación, el afectado acepta algunas alternativas de solución.
- Apenas en el 16% de los expedientes durante el proceso de mediación, el mediador propone las disculpas que se deben ofrecer al afectado.

Estos resultados indican que en el momento de la mediación no se tiene la claridad necesaria para realizar una adecuada aplicación de esta categoría de justicia restaurativa. La figura de mediador y su función no es clara.

En cuanto a los procesos que menos se realizan en la etapa de mediación son los siguientes:

- En el 88% de los expedientes los asistentes no opinan acerca de la magnitud de los hechos y llegan a un acuerdo.
- En el 92% de los expedientes durante el proceso de mediación, el afectado no indica hasta donde fue afectado por el transgresor y el mediador sensibiliza al transgresor sobre las consecuencias de sus acciones.
- En el 94% de los expedientes, durante el proceso de mediación, los asistentes a la reunión no hacen preguntas a las partes, y el afectado y el transgresor responden a las preguntas de los asistentes.
- El 96% de los expedientes los asistentes, durante el proceso de mediación, no escuchan nuevamente la narración de los hechos.
- En el 88% de los expedientes el mediador no propone a las personas que requieren hacer parte del proceso de justicia restaurativa; los involucrados no asisten a la reunión del proceso de mediación; el mediador no hace un resumen de lo ocurrido y no lo socializa en la reunión de restauración y el mediador no asigna un monitor de los acuerdos y no establece las normas a seguir por el monitor y el monitor no es conocedor de las alternativas de solución.

- En ninguno de los casos se propone un espacio adecuado para el encuentro de restauración; tampoco los involucrados aceptan el espacio de encuentro para la mediación; ni el mediador convoca a una reunión de socialización para conocer los acuerdos establecidos. En ninguno de los casos los interesados escuchan las acciones reparadoras acordadas en la mediación y no reconocen la justicia restaurativa como una alternativa de solución a acuerdos.

Los resultados anteriores indican que la sinergia de mediación en la mayoría de los expedientes se obvió o simplemente hubo un pequeño acercamiento, es decir no se realizó un proceso donde las partes tuvieran la oportunidad de proponer autónoma y reflexivamente cómo querían solucionar la situación presentada.

1.3.4 Análisis de la sinergia Reparación

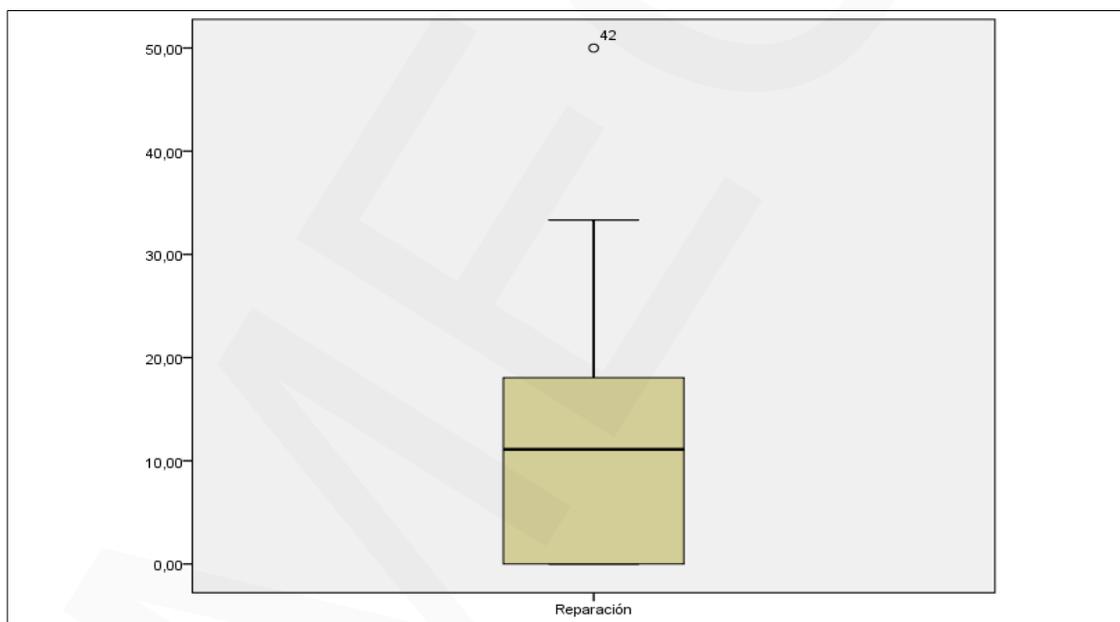
En el cuadro N° 54 se presenta la tabla que contiene los puntajes transformados de la sinergia reparación, para cada uno de los 51 casos estudiados. La sinergia reparación, corresponde a la restitución del daño causado ya sea físico o psicológico a través de acciones que permitan establecer una reparación pertinente.

El cuadro N° 62 señala que la mediana de la sinergia reparación para los 51 casos estudiados fue de 11,11 puntos en una escala de 0 a 50 puntos. Este puntaje se ubica en la categoría deficiente como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 10), lo cual significa que no se realiza acertadamente la restitución de daños a través de un proceso de justicia restaurativa en función de lo que significa resarcir los perjuicios causados.

Cuadro N° 62
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia reparación

N	Válidos	Perdidos
	51	0
Mediana	11,1111	
Mínimo	,00	
Máximo	50,00	
Percentiles	25	,0000
	50	11,1111
	75	19,4444

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 44. Mediana del grupo en la sinergia reparación

El gráfico N° 44 evidencia que los puntajes del grupo de la sinergia reparación son relativamente heterogéneos. Sin embargo, todos los expedientes de estudiantes ubicados en el primer cuartil de esta sinergia tienen un puntaje de cero; eso quiere decir que ninguna de las actividades de

la sinergia reparación se aplicó a por lo menos la cuarta parte de los estudiantes que tuvieron comportamientos de transgresión. El puntaje mínimo fue de 0 y se ubicó en la categoría muy deficiente; el puntaje máximo fue de 50 y se ubicó en la categoría excelente.

También, dentro de la sinergia reparación se encontró que el caso 42 fue atípico, y se ubicó muy por encima del resto del grupo. En este caso se realizó el proceso de reparación donde se registraron las posibles soluciones, las cuales fueron concertadas. Este caso ya fue descrito anteriormente.

Los anteriores resultados indican que, al parecer, las transgresiones de los casos deben ser muy graves para realizar un proceso de reparación conforme lo señala la justicia restaurativa. Esto es preocupante dado que, cuando los casos no son tan graves, la respuesta de las autoridades es punitiva y no reflexiva, por lo tanto, no permite la prevención de las transgresiones y no contribuye a evitar la repetición de faltas.

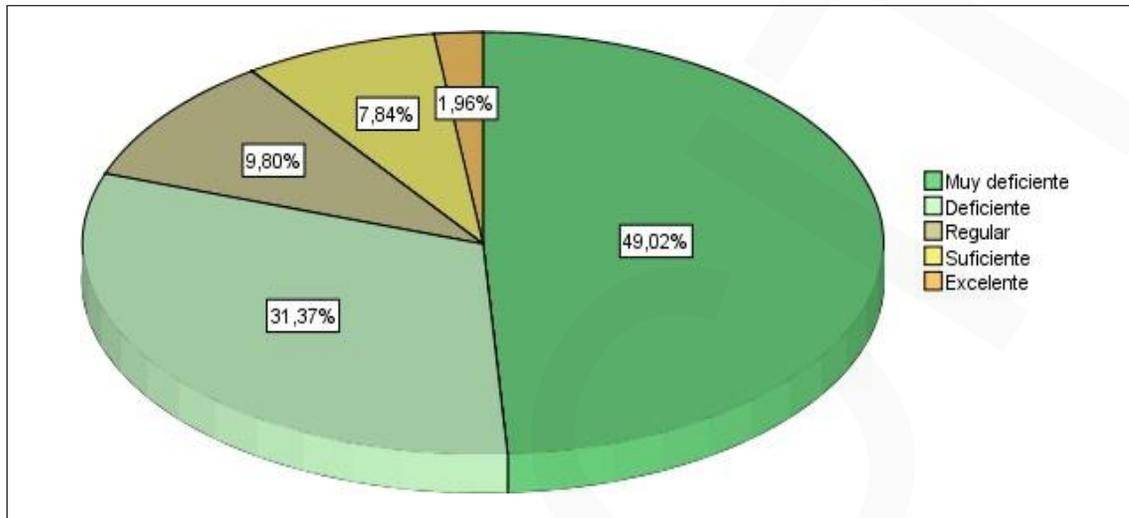
A continuación, se presenta el cuadro N° 63 y el gráfico N° 45 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en la sinergia reparación

Cuadro N° 63

Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Reparación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente	25	49,0	49,0	49,0
Deficiente	16	31,4	31,4	80,4
Regular	5	9,8	9,8	90,2
Suficiente	4	7,8	7,8	98,0
Excelente	1	2,0	2,0	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



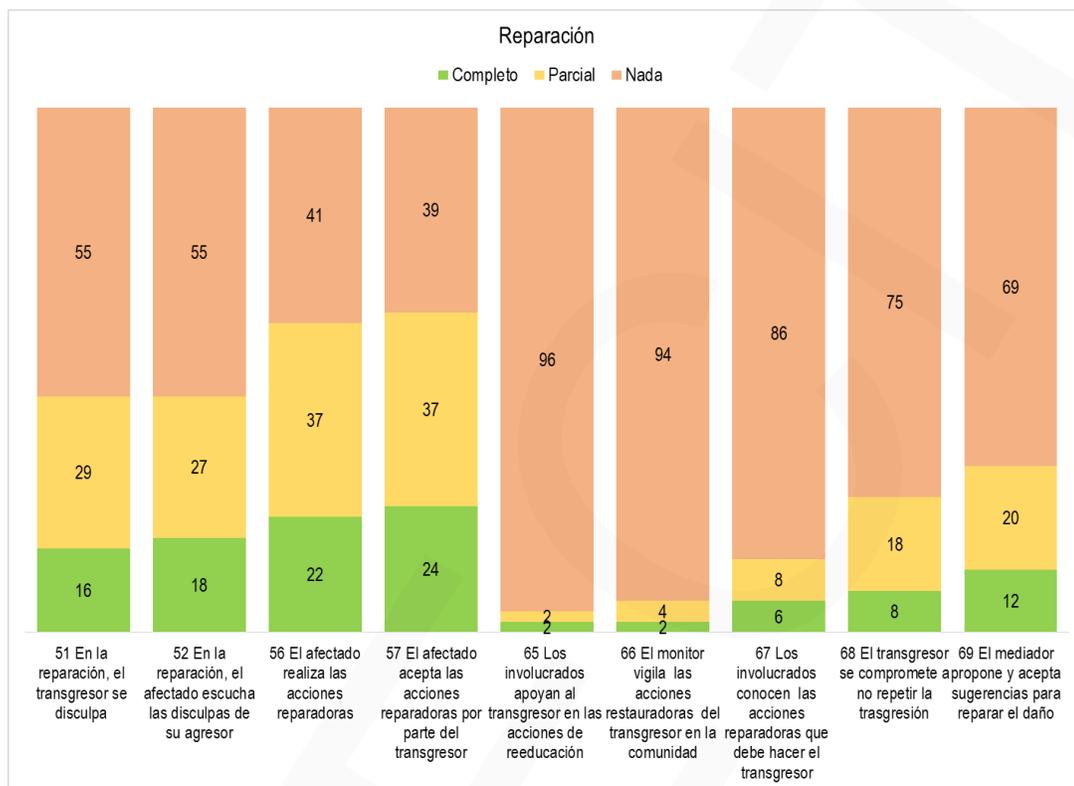
Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 45. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Reparación

Los resultados del gráfico N° 45 de la sinergia reparación indican que, en el 80,30% de los procesos realizados, los expedientes se ubican entre las categorías muy deficiente y deficiente. Esto significa que la reparación del daño causado, ya sea físico o psicológico, no se realiza a través de acciones que permitan establecer un resarcimiento pertinente.

La sinergia reparación presenta inexactitudes, según lo que aparecen en los expedientes, por lo tanto, más bien se llevan a cabo acciones punitivas, pero se registran como si fuese una reparación de la falta. Esto sugiere que hay una marcada confusión conceptual y procedimental en cuanto al proceso de reparación.

En el gráfico N° 46 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia reparación. En este se identificaron los procesos que más se realizan, y los que menos se aplican en el proceso de justicia restaurativa.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 46. Porcentaje de realización de cada ítem de Reparación

En el análisis de los ítems de la sinergia reparación no se muestran procesos con porcentajes muy altos que permitan una buena categorización. Sin embargo, a continuación, se presentan los ítems que se acercaron un poco más a la sinergia reparación:

- Sólo en el 24% de los expedientes el afectado conoce y acepta las acciones reparadoras por parte del transgresor. Por lo tanto, hay un 76% de casos donde no se someten a la aceptación del afectado las posibles acciones reparadoras.
- Únicamente en el 22% de los expedientes el afectado realiza las acciones reparadoras. Esto quiere decir que en el 78% de los casos no se realizan

acciones de reparación. Probablemente sólo se toman medidas punitivas, o en el peor de los casos, ni siquiera hay sanción, sino sólo una anotación y la firma del compromiso.

- Sólo en el 16% de los expedientes, durante el proceso de reparación, el transgresor se disculpa y se compromete a hacer un cambio de conducta y a no repetir la transgresión. Esto indica que hay un 84% de casos donde el afectado no recibe disculpas y tampoco hay un compromiso por parte del transgresor de no volver a cometer el hecho.

Estos resultados evidencian que en algunos de los expedientes sólo se aplican las actividades de escuchar las disculpas de las partes, y las medidas correctivas poco involucran acciones reparadoras.

En cuanto a los procesos que menos se realizan en la etapa de restauración son los siguientes:

- En un 88% de los expedientes el mediador no propone ni acepta sugerencias de las acciones para restablecer el daño, causado por el transgresor, al afectado
- En un 92% de los expedientes el transgresor no se compromete a hacer un cambio de conducta y a no repetir la transgresión
- En un 94% de los expedientes los involucrados no conocen las acciones reparadoras que debe hacer el transgresor a la comunidad.
- En un 98% de los expedientes los involucrados no apoyan al transgresor en las acciones de reeducación para reparar del daño y el monitor tampoco conoce ni vigila las acciones restauradoras que debe hacer el transgresor a la comunidad.

Los anteriores resultados indican que las actividades que involucran a la comunidad y las acciones reeducativas, se ejecutan en un mínimo porcentaje como parte del proceso de reparación. Los correctivos son en mayor parte punitivos y no se evidencia en los expedientes un proceso de reflexión que conlleve a un cambio de conducta y que por consiguiente a la no repetición de las transgresiones, estas acciones hacen parte fundamental del proceso de reparación.

1.3.5 Análisis de la sinergia Monitoreo

En el cuadro N° 54 se presenta la tabla que contiene los puntajes transformados de la sinergia monitoreo, para cada uno de los 51 casos estudiados. La sinergia monitoreo, corresponde a la revisión del progreso de los acuerdos y compromisos de ambas partes, y de todo aquel que se haya comprometido al resarcimiento de los hechos.

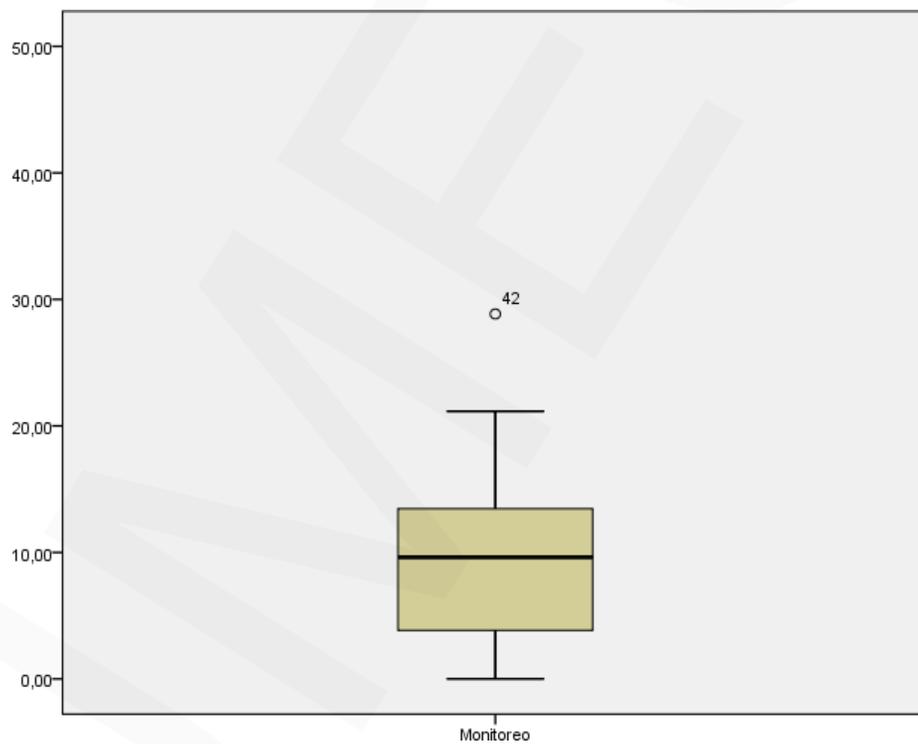
El cuadro N° 64 señala que la mediana de la sinergia monitoreo para los 51 casos estudiados fue de 9,61 puntos en una escala de 0 a 50. Este puntaje se ubica en una categoría deficiente como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 10)

Este resultado significa que los procesos de revisión de los acuerdos ejecutados por un monitor, no se realizan a cabalidad dentro de las posibles soluciones planteadas por las partes o por el superior inmediato. En los expedientes no se identificó la figura de monitor, pues este rol fue asumido de manera espontánea o incluso involuntaria por quien estuvo a cargo del caso, posiblemente por la falta de información acerca del papel de un monitor dentro del proceso de restauración, además, tampoco se encontraron en los expedientes suficientes evidencias sobre el seguimiento y no se realizó para ningún caso un acta de terminación de los procesos.

Cuadro N° 64
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia monitoreo

N	Válidos	Perdidos
	51	0
Mediana	9,6154	
Mínimo	,00	
Máximo	28,85	
Percentiles	25	3,8462
	50	9,6154
	75	13,4615

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 47. Mediana del grupo en la sinergia monitoreo

El gráfico N° 47 evidencia que los puntajes del grupo en la sinergia monitoreo fueron homogéneos, es decir, se realizaron actividades muy similares en todos los casos. El puntaje mínimo fue de 0 y se ubicó en la categoría muy deficiente; el máximo fue de 28,85, en la categoría regular.

También, dentro de la sinergia monitoreo se encontró que el caso 42 fue atípico, y se ubicó por encima del resto del grupo, en la categoría regular, ya que en su expediente se hallaron algunas actividades de seguimiento a los compromisos establecidos. Este caso ya fue descrito anteriormente.

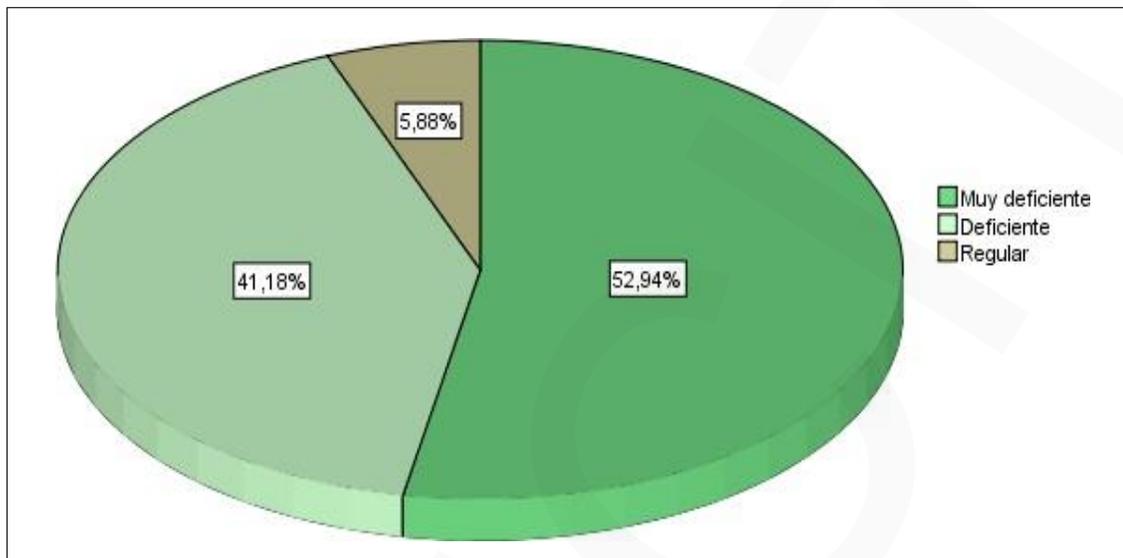
Los anteriores resultados muestran que, si bien los casos del grupo obtuvieron resultados muy similares entre sí, hay porcentajes bajos en algunas actividades, que dan indicios que no se aplicaron adecuadamente las actividades para la sinergia monitoreo, y no se hizo un seguimiento adecuado de los compromisos, ni estuvo presente la figura de monitor en la mayoría de los casos. Lo que se deduce es que, para hacer un debido seguimiento del caso, éste debe presentar faltas graves y además reiterativas.

Seguidamente, se presenta el cuadro N° 65 y el gráfico N° 48 con la frecuencia y el porcentaje de los casos de la sinergia monitoreo.

Cuadro N° 65
Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Monitoreo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	27	52,9	52,9	52,9
	Deficiente	21	41,2	41,2	94,1
	Regular	3	5,9	5,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 48. Porcentaje de casos en cada categoría de la sinergia Monitoreo

Los resultados del gráfico N° 48 de la sinergia monitoreo indican que un 94,12% de los procesos realizados los expedientes presentan una categoría entre muy deficiente y deficiente. Esto significa que, la etapa de monitoreo de los compromisos dentro de la justicia restaurativa eventualmente se ejecuta en aquellos casos que presentan transgresiones de manera reiterativa.

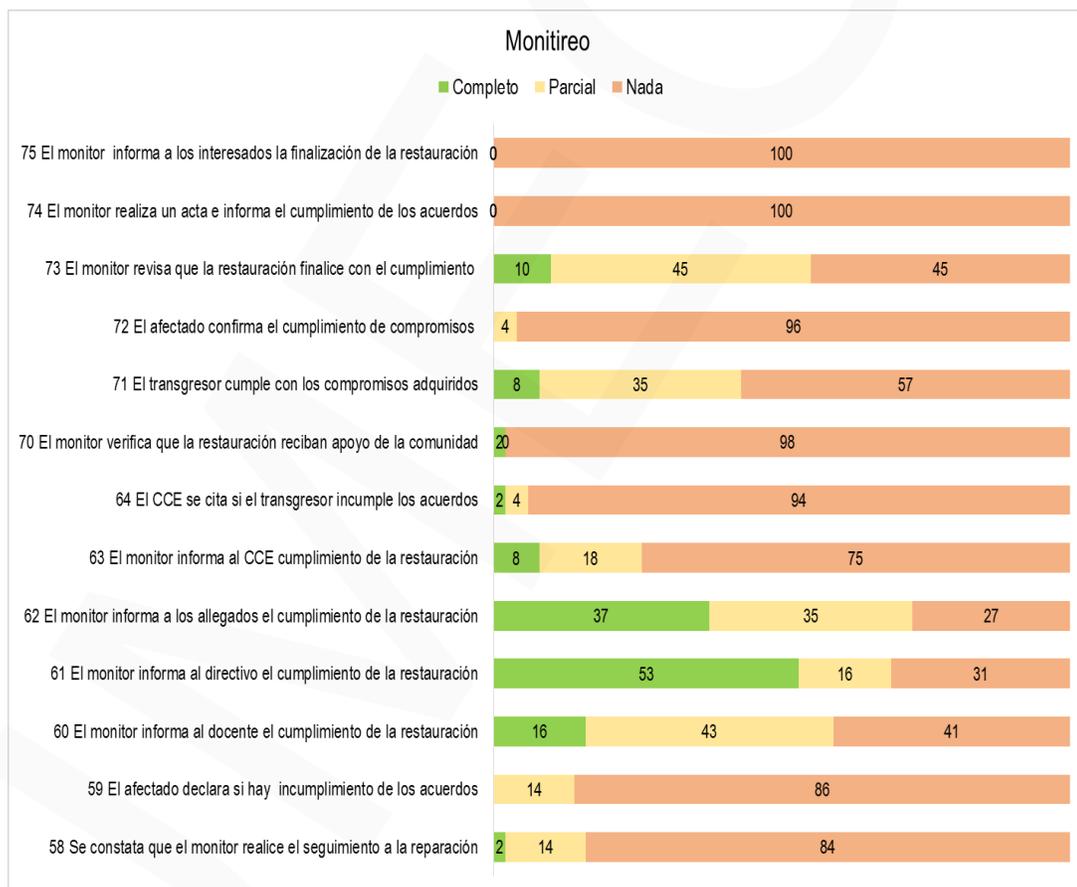
En el gráfico N° 49 se presenta el análisis por ítems de la sinergia monitoreo. En este se identificaron los procesos que más se realizan y los que menos se aplican en el proceso de justicia restaurativa.

En el análisis de los ítems de la sinergia monitoreo se evidencia que las actividades que mejor se realizan son los siguientes:

- Sólo en el 53% de los expedientes el monitor informa al directivo el cumplimiento o incumplimiento de los procesos restauradores que está

realizando el transgresor. El papel de monitor lo asume el superior inmediato y éste informa solo cuando se le solicita o son casos graves.

- Únicamente en el 37% de los expedientes el monitor informa a la familia el cumplimiento o incumplimiento de los procesos restauradores que está realizando el transgresor. Por lo tanto, hay un 63% de casos donde las familias no se dan por enteradas si las acciones reparadoras se llevaron a cabo o no por las partes.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 49. Porcentaje de realización de cada ítem de Monitoreo

Los resultados en la sinergia monitoreo, no alcanzan a garantizar el adecuado cumplimiento de las actividades de monitoreo dentro de la justicia restaurativa. Además, quien asume espontáneamente el papel de monitor, es aquella persona que esté llevando el caso, y que además no se identifica como monitor, sino como responsable del caso, e informa sobre el cumplimiento o no de los compromisos siempre y cuando se le solicite dicha información, o cuando la gravedad de la transgresión lo amerite.

En cuanto a los procesos que menos se realizan en la etapa de monitoreo, son los siguientes:

- En el 84% de los expedientes el monitor no informa al docente el cumplimiento o incumplimiento de los procesos restauradores que está realizando el transgresor.
- En el 90% de los expedientes el monitor no revisa que el proceso de restauración llegue a su fin con el cumplimiento de los compromisos.
- En el 92% de los expedientes el monitor no informa al Comité de Convivencia Escolar el cumplimiento o incumplimiento de los procesos restauradores que está realizando el transgresor y el transgresor cumple con los compromisos adquiridos, y culmina el proceso de restauración.
- En el 98% de los expedientes el mediador durante el proceso de monitoreo, no constata que el monitor realice el seguimiento oportuno a las acciones reparadoras por parte del responsable del hecho; En el mismo porcentaje de casos el Comité de Convivencia Escolar no se cita si el transgresor incumple con los acuerdos de reparación y el monitor tampoco verifica que las actividades restauradoras reciban apoyo de la comunidad.

- En ninguno de los casos el afectado declara si hay incumplimiento en los acuerdos; tampoco confirma si es restaurado con el cumplimiento de los compromisos hechos por el transgresor. En ninguno de los casos el monitor realiza un acta donde se informe el cumplimiento de los acuerdos, y tampoco informa a los interesados la finalización del proceso de restauración.

Los anteriores resultados indican que dentro de la sinergia monitoreo no se realizan revisiones de los acuerdos de manera constante, ni mucho menos hay declaraciones oficiales en los expedientes del cumplimiento o incumplimiento de los acuerdos, y tampoco existen registros oficiales de la culminación de los procesos restaurados.

1.3.6 Análisis de la sinergia Reconciliación

En el cuadro N° 54 se presenta la tabla que contiene los puntajes transformados de la sinergia reconciliación, para cada uno de los 51 casos estudiados. La sinergia reconciliación, corresponde a fomentar que las partes puedan vivir en paz sin rencores, reconstruir una relación pacíficamente sin que necesariamente se generen lazos de amistad.

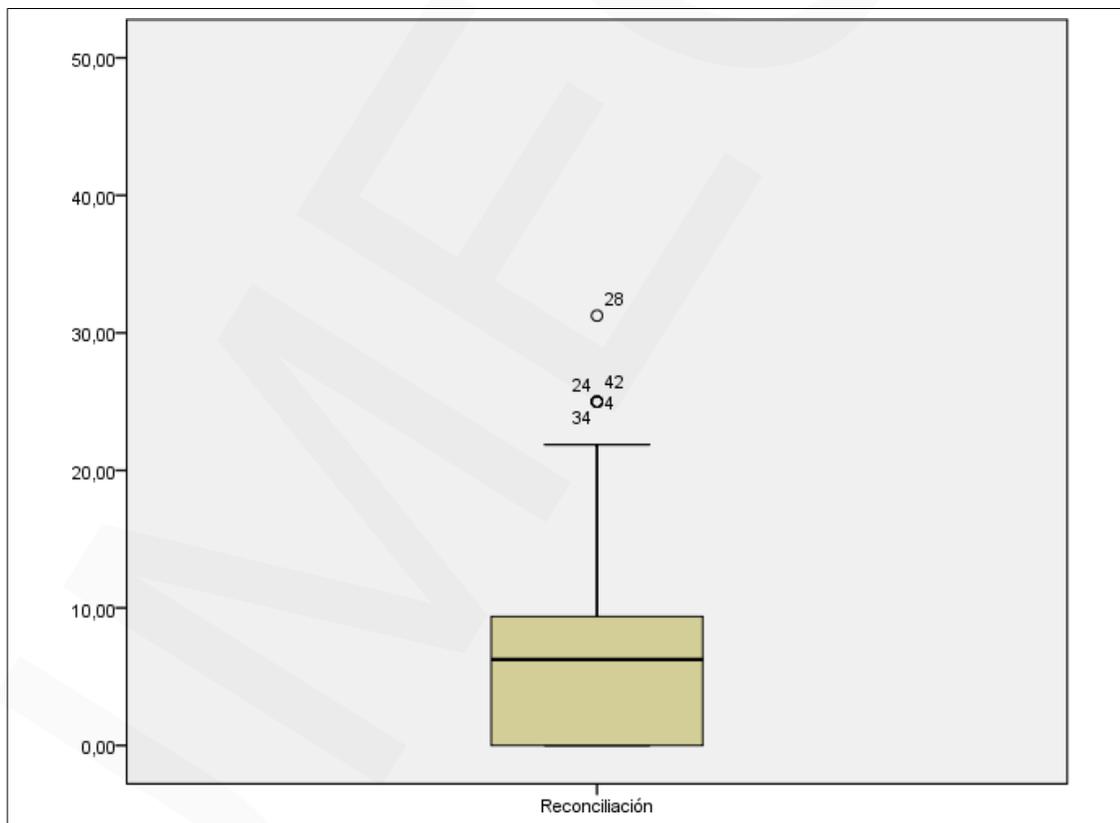
El cuadro N° 66 señala que la mediana de la sinergia reconciliación para los 51 casos estudiados fue de 6,25 puntos en una escala de 0 a 50. Este puntaje se ubica en la categoría muy deficiente como se puede detallar en el cuadro de interpretación de puntajes del instrumento (Cuadro N° 10).

Esto significa que, al terminarse un proceso de justicia restaurativa, son pocos los casos donde se genera en las partes, una relación pacífica y sin rencores. Es como si la restauración llegara solo hasta donde se hace la reparación, e incluso ésta es punitiva, pero no se trabaja para lograr una convivencia pacífica.

Cuadro N° 66
Mediana del grupo de expedientes en la sinergia reconciliación

N	Válidos	Perdidos
	51	0
Mediana	6,2500	
Mínimo	,00	
Máximo	31,25	
Percentiles	25	,0000
	50	6,2500
	75	9,3750

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

Gráfico N° 50. Mediana del grupo en la sinergia reconciliación

El gráfico N° 50 evidencia que los puntajes del grupo en la sinergia reconciliación fueron heterogéneos, con la característica de que, en los expedientes de los estudiantes ubicados en el primer cuartil de esta categoría, el puntaje fue de cero; eso quiere decir que ninguna de las actividades de la sinergia reconciliación se aplicaron a por lo menos la cuarta parte de los estudiantes.

Al 75% de los casos restantes, se aplicaron algunas actividades de la sinergia reconciliación. Sin embargo, fue un proceso débil y poco reconocido dentro de las acciones que propone la justicia restaurativa como medio para restaurar las relaciones fracturadas.

También dentro de la sinergia reconciliación se encontraron tres casos atípicos, que se ubicaron por encima del resto del grupo, en las categorías regular y suficiente:

- El caso 4 de la I.E. El Salvador, Sede Principal, presentó como transgresión la amenaza. Su expediente en la sinergia reconciliación da cuenta de los términos a los que llegó con los afectados y al parecer no se repitieron las transgresiones.
- El caso 24 de la I.E. El Salvador, Sede Principal, presentó las transgresiones de incumplimiento de normas, daños a muebles y enseres y agresión física. En su expediente en la sinergia de reconciliación tiene algunos registros sobre la mejoría de las relaciones del estudiante con quienes fueron los afectados.
- El caso 28 de la I.E. El Salvador, Sede Principal, presentó las transgresiones de incumplimiento de norma y agresión física. En su expediente en la sinergia de reconciliación se anotó que el estudiante

mostró un cambio de actitud y que por ende mejoró las relaciones con quienes en alguna oportunidad fueron sus afectados

- El caso 34 de la I.E. El Salvador, Sede Sinaí, presentó la transgresión de bullying. En su expediente en la sinergia de reconciliación reposan algunos registros que el estudiante mejoró las relaciones con quienes fueron sus afectados
- El caso 42 I.E. El Salvador sede La Pica, en su expediente se registra que, sólo con algunos de sus afectados, el estudiante no volvió a tener dificultades.

Los anteriores resultados indican que, al parecer, para los procesos de justicia restaurativa la sinergia reconciliación no es un punto relevante o incluso no la categorizan dentro del proceso restaurativo. Pareciera que la reparación de los hechos es suficiente para dar por terminado cada caso.

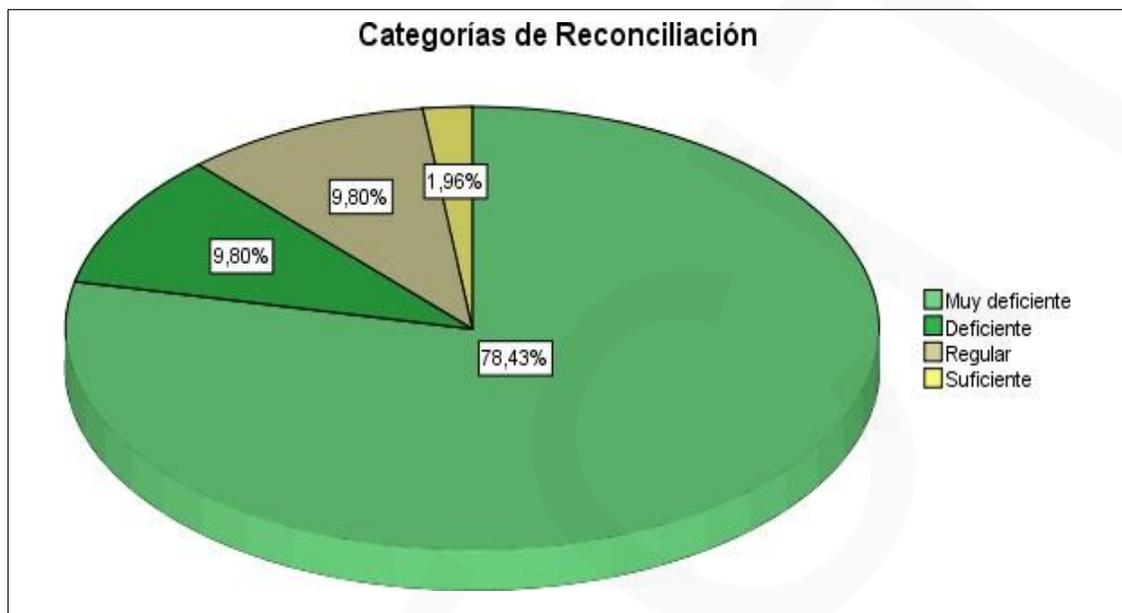
Seguidamente, se presenta el cuadro N° 67 y el gráfico N° 51 con la frecuencia y el porcentaje de los casos en la sinergia reconciliación.

Cuadro N° 67

Frecuencia y porcentaje de casos en las categorías de la sinergia Reconciliación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	40	78,4	78,4	78,4
	Deficiente	5	9,8	9,8	88,2
	Regular	5	9,8	9,8	98,0
	Suficiente	1	2,0	2,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de instrumentos

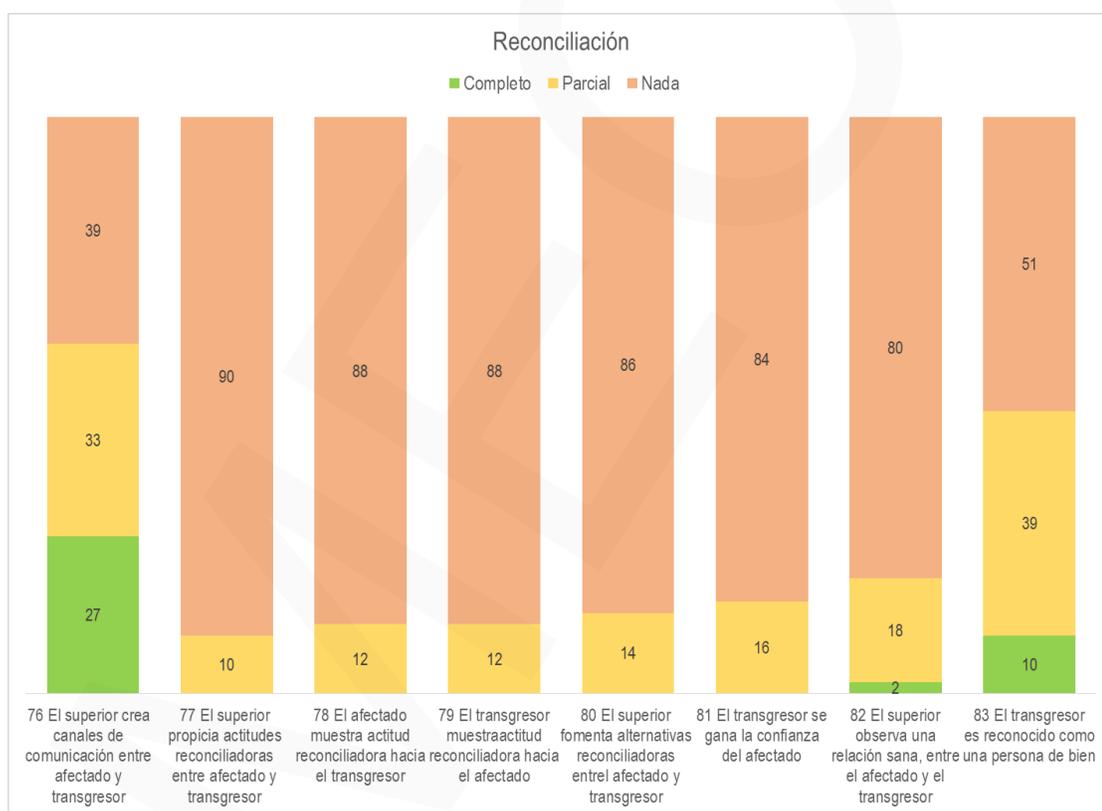
Gráfico N° 51. Porcentaje de casos de la categoría de la sinergia Reconciliación

Los resultados del gráfico N° 51 de la sinergia reconciliación indican que en un 88,23% de los procesos realizados, los expedientes presentan una categoría entre muy deficiente y deficiente. Esto significa que no hay o no se genera un espacio de reconciliación entre las partes que permitan sostener una relación de paz y sin rencores.

En el gráfico N° 52 se presenta el análisis de los ítems de la sinergia reconciliación. En este se identificaron los procesos que más se realizan, y los que menos se aplican en el proceso de justicia restaurativa.

En el análisis de los ítems de la sinergia reconciliación se evidencia que los porcentajes no fueron muy altos. El proceso que mejor se realizó fue que el superior inmediato proporciona canales de comunicación entre el afectado y el transgresor como una manera de fomentar un trato cordial entre ambas partes, pero esto se realizó únicamente en el 27% de los expedientes. Esto

quiere decir que en el 73% de los casos no se facilita entre las partes un buen trato. Este resultado dentro de lo evidenciado en los expedientes, coincide con lo observado de forma directa en la escuela, donde los canales de comunicación y el trato entre las partes, más bien se evitan como una manera de no repetir las faltas, y por la enemistad de las partes, como un mecanismo para evitar nuevas transgresiones.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Gráfico N° 52. Porcentaje de realización de cada ítem de Reconciliación

En cuanto a los procesos que menos se realizan en la etapa de reconciliación son los siguientes:

- En el 90% de los expedientes, el transgresor dentro de la comunidad no es reconocido como una persona de bien.
- En el 98% de los expedientes el superior inmediato terminada la restauración, no observa una relación sana y sin conflicto entre el afectado y el transgresor.
- En ninguno de los casos el superior inmediato propicia que entre el afectado y el transgresor haya actitudes reconciliadoras; tampoco el afectado y el transgresor muestran una actitud reconciliadora entre ellos. En ninguno de los casos el superior inmediato fomenta alternativas reconciliadoras para que el afectado y el transgresor establezcan una relación armoniosa o tolerante entre ellos; y el transgresor no se gana la confianza del afectado.

Los anteriores resultados indican que, en la sinergia reconciliación, la promoción de relaciones pacíficas y tolerantes fue poco trabajada. Al parecer el proceso de justicia restaurativa solo se aplica hasta la reparación o los compromisos de las partes, pero no se contempla la posibilidad de convivir en armonía y pacíficamente.

Para el evento justicia restaurativa, en términos generales, sólo se realizan en un mayor porcentaje las sinergias valoración y reconocimiento, pero las sinergias mediación, reparación, monitoreo y reconciliación no se aplican de manera adecuada dentro de los procesos, ya que, la información que se encontró en los expedientes, evidenció una confusión entre lo punitivo y las acciones reparadoras. Además, no están definidos los roles para direccionar la reparación, y tampoco hay claridad conceptual de cada sinergia, ni de la secuencia del proceso. Esto ratifica la necesidad de desarrollar una propuesta de justicia restaurativa para el contexto escolar.

1.4 Explicación de la influencia de las transgresiones sobre la convivencia

El presente análisis corresponde al cuarto objetivo específico de la investigación, el cual explica la influencia de las transgresiones sobre la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico. Para este análisis se compararon a los estudiantes que cometieron transgresiones con daño a terceros, con los estudiantes que no cometieron transgresiones, en cuanto a su convivencia. Se utilizó como técnica la U de Mann Whitney, que es un estadístico que permite comparar grupos independientes cuando el nivel de medición del evento a comparar es ordinal. En este caso para identificar la influencia se usaron comparaciones en lugar de correlaciones, debido a que, para proceso causal (transgresiones), se trabajó con cada tipo de transgresión por separado, y al estar codificadas como Si o No, se consideraron como nominales.

Las transgresiones del cuadro N° 68 involucran daño a terceros, donde los valores menores a 0,05, en la prueba U de Mann Whitney, indican que la diferencia entre los grupos es significativa, y por lo tanto se considera que hay influencia de esa transgresión sobre la convivencia, o sobre sus sinergias específicamente. Por el contrario, si los valores son mayores a 0,05, la diferencia entre los grupos no es significativa, y por lo tanto ese tipo de transgresión no afecta la convivencia escolar o sus componentes.

En el cuadro N° 68 se muestran los resultados de la prueba U de Mann Whitney, donde se compararon a los transgresores con los no transgresores en cuanto a su convivencia, para cada tipo de transgresión, para el caso de las transgresiones con daño a terceros.

Cuadro N° 68
Transgresiones con daños a terceros

Estadísticos de prueba*									
	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia	
Porte de arma									
U de Mann-Whitney	68,5	35	84,5	21	71,5	53,5	84	69	
Sig.	0,576	0,142	0,903	0,064	0,635	0,335	0,892	0,588	
Amenaza									
U de Mann-Whitney	130,5	93,5	109	77	130,5	74,5	74,5	115	
Sig.	0,973	0,39	0,608	0,218	0,973	0,199	0,199	0,705	
Incitación a la riña									
U de Mann-Whitney	138,5	161,5	200,5	95,5	118	119,5	181	103,5	
Sig.	0,153	0,345	0,9	0,02	0,064	0,068	0,593	0,032	
Daño a posesiones de otros									
U de Mann-Whitney	303,5	293	258	412,5	290	241,5	329	288,5	
Sig.	0,095	0,068	0,02	0,953	0,062	0,01	0,197	0,06	
Insultos									
U de Mann-Whitney	110	73,5	126	141	128	154,5	163,5	93	
Sig.	0,043	0,005	0,092	0,17	0,101	0,276	0,368	0,018	
Discriminación									
U de Mann-Whitney	351,5	256	281,5	329	315	241,5	265,5	271	
Sig.	0,464	0,03	0,075	0,285	0,201	0,017	0,043	0,053	
Colocar apodos a docente									
U de Mann-Whitney	317	225,5	144,5	244,5	344	328	110	211	
Sig.	0,655	0,053	0,001	0,105	0,994	0,789	0	0,031	
Colocar apodos a los compañeros									
U de Mann-Whitney	356	321,5	197	336	371	464	289,5	309,5	
Sig.	0,106	0,036	0	0,059	0,16	0,906	0,011	0,025	
Trato descortés a los compañeros									
U de Mann-Whitney	258,5	86	208	256	243,5	152,5	163	168	
Sig.	0,698	0	0,196	0,666	0,512	0,022	0,035	0,045	
Hurto									
U de Mann-Whitney	32,5	93	65,5	73	84,5	42	78	41,5	
Sig.	0,013	0,402	0,114	0,168	0,286	0,027	0,214	0,027	
Ridiculizar a otros									
U de Mann-Whitney	270	295,5	231	178	251	290,5	231	177	
Sig.	0,05	0,115	0,011	0,001	0,025	0,099	0,011	0,001	
Trato descortés a los docentes									
U de Mann-Whitney	277,5	254	217	325	233,5	216,5	346,5	203	
Sig.	0,016	0,006	0,001	0,083	0,002	0,001	0,154	0,001	
Bullying									
U de Mann-Whitney	129	115	235	102	107	134,5	201,5	103,5	
Sig.	0,013	0,007	0,378	0,004	0,005	0,017	0,167	0,005	
Daño a propiedades de la institución									
U de Mann-Whitney	144	174,5	199,5	285	300	230	229,5	157,5	
Sig.	0	0,003	0,01	0,212	0,313	0,034	0,034	0,001	
Agresión física									
U de Mann-Whitney	353,5	392	369,5	273,5	179,5	406	433,5	267	
Sig.	0	0	0	0	0	0	0	0	
Agresión verbal									
U de Mann-Whitney	571	360	413,5	376,5	271	324,5	426,5	356,5	
Sig.	0,002	0	0	0	0	0	0	0	

Fuente: Datos obtenidos de la implementación del instrumento

A continuación, se explican las transgresiones que obtuvieron mayor influencia significativa en la convivencia escolar y cada una de sus sinergias de acuerdo a la prueba estadística.

Al comparar a los estudiantes que presentaron **agresión física** con los que no, se obtuvo que las diferencias fueron significativas para la convivencia global y para todas sus sinergias, con un nivel de significación de 0,05. Esto significa que cuando hay agresión física, la comunicación se ve afectada y se rompen los canales de diálogo. Así mismo, el apoyo mutuo, también se ve afectado, porque es muy difícil trabajar en armonía con alguien de quien se ha recibido una agresión física, y cuando otros compañeros han sido indiferentes a esa agresión. La agresión física también afecta el respeto y la organización, puesto que se están incumpliendo las normas y los criterios establecidos para la convivencia. Lógicamente en un entorno de agresión tampoco puede haber cordialidad, las relaciones se hacen hostiles, y se generan resentimientos. También se evidenció que la presencia de agresión física disminuye la participación y afecta el sentido de pertenencia.

Ahora, la transgresión **agresión verbal**, obtuvo valores de significación en la prueba estadística por debajo de 0,002 en todas las sinergias de convivencia escolar, lo que indica que las diferencias entre los grupos son significativas para todas ellas. Esta transgresión afecta directamente la sinergia comunicación, ya que se presenta un diálogo violento, agresivo y ofensivo y puede pasar que la situación se convierte en un ataque de palabras entre los estudiantes. Generalmente este tipo de transgresión hace que se rompa la relación entre los compañeros y, por ende, entre ellos se pierde el componente de apoyo mutuo, respeto y de cordialidad lo que provoca cierta indiferencia entre los estudiantes como una manera para evitar una discordia entre ellos. Así mismo las sinergias organización, sentido de pertenencia y

participación también se ven afectadas, pues los estudiantes que tienen este tipo de transgresión tienden a referirse a la institución de manera déspota muestran actitudes de indiferencia o poco interés para participar en las actividades y se ponen en el papel de críticos de manera negativa. En cuanto a los **insultos**, de acuerdo a los valores de significación arrojados por la prueba estadística, la influencia es sólo con las sinergias comunicación, apoyo mutuo y la convivencia. En este sentido, el vocabulario que utilizan los estudiantes es ofensivo y su incidencia desata discusiones entre ellos y relaciones hostiles que ocasionan situaciones evasivas.

Las transgresiones de **daño a la propiedad de la institución, daño a posesiones de otros y hurto** son faltas que van encaminadas a propiciar un perjuicio material a un tercero, sus resultados en la prueba estadística varían de acuerdo a su significación. En este sentido, el **daño a la propiedad de la institución**, es la transgresión que más presenta diferencias significativas en las sinergias comunicación, apoyo mutuo, respeto, sentido de pertenencia, participación y convivencia. Esto significa que cuando hay daños a la propiedad de la institución, el daño incluye a todos los estudiantes puesto que son zonas y objetos comunes y, por consiguiente, es responsabilidad de todos su cuidado. Además, estas acciones que realizan los estudiantes implican ausencia del sentido de pertenencia y del apoyo mutuo, ya que hay un comportamiento que va en contra de aquello que los beneficia a todos, de la comunicación, el respeto y la participación. En cuanto a la transgresión **daño a posesiones de otros**, se observa que ésta sólo afecta las sinergias respeto y sentido de pertenencia, pero también afecta la convivencia en general; es como si el perjuicio causado tuviera menor importancia que cuando se trata de la institución, ya que es un daño a una persona en particular y por consiguiente la transgresión puede verse minimizada por la indiferencia o la subestima de los docentes. Por último, la transgresión de **hurto** resultó

significativa en la sinergia de comunicación ya que, cuando se identifica a la persona que cometió la transgresión, se le somete al escarnio público, y esto genera en sus compañeros sentimientos de desconfianza que afectan el sentido de pertenencia y la convivencia.

Ahora bien, las transgresiones que involucran maltrato a un tercero como el **bullying**, **ridiculizar a otros** y **discriminación**, obtuvieron resultados variados en la prueba estadística. El **bullying**, incide en las sinergias comunicación, apoyo mutuo, organización, cordialidad, sentido de pertenencia y convivencia. Esta transgresión implica ruptura en el trato amable entre los estudiantes y violación a las normas. Posiblemente el estudiante víctima de bullying siente que no pertenece a ese lugar, por lo tanto, hay una desadaptación e indiferencia frente a las actividades institucionales. Así mismo, **ridiculizar a otros**, arrojó diferencias significativas en las sinergias comunicación, respeto, organización, cordialidad, participación y en la convivencia global. Esta situación de burla genera acciones ofensivas que inciden en los canales de diálogo entre los estudiantes, se violan normas del aula y no hay relaciones amables lo que conlleva a una convivencia hostil entre los estudiantes. Por último, la **discriminación**, refleja diferencias significativas en las sinergias apoyo mutuo, sentido de pertenencia y participación, donde la posición discriminatoria a veces se manifiesta en evitar espacios comunes con el compañero o en acciones verbales que lastiman profundamente al afectado.

Las transgresiones **trato descortés** y **colocar apodos hacia docentes y compañeros**, son faltas que van dirigidas a los tipos de relación que se generan entre los estudiantes y con los docentes. La transgresión **trato descortés hacia los docentes**, presenta diferencias significativas en la convivencia como eje global y en las sinergias comunicación, apoyo mutuo,

respeto, cordialidad y sentido de pertenencia, mientras que para el **trato descortés hacia los compañeros**, solamente presentan diferencias en la convivencia y en las sinergias apoyo mutuo, sentido de pertenencia y participación. Se muestra entonces, que cuando la transgresión es hacia el docente los canales de diálogo se ven más afectados, y se generan situaciones de hostilidad donde se pierde el respeto. Las actitudes groseras del estudiante hacia el docente hacen que la convivencia sea permanentemente conflictiva entre ellos. Pero cuando el trato descortés es entre los mismos estudiantes se establece una relación tosca que se convierte en falta de contacto entre ellos. La transgresión **colocar apodos a los compañeros**, tiene significación en la convivencia y en las sinergias apoyo mutuo, respeto y participación, ya que esta situación genera desacuerdos que no permiten un posible trabajo en equipo porque se producen situaciones de irrespeto y, además, hay cierta negación a participar en actividades que requieran estar frente al grupo, con lo cual se altera la convivencia, ya que se presentan situaciones desgastantes para el docente al tratar de llevar a los estudiantes a la calma. Por último, la transgresión **colocar apodos a los docentes**, presenta diferencias en la convivencia y en las sinergias respeto y participación; normalmente esta situación pasa cuando no hay presencia del docente, pero la convivencia se afecta si el docente se entera de la situación.

Las transgresiones que menos incidencia tienen con respecto a la convivencia escolar y sus sinergias son incitar a riñas, amenazas y porte de armas. La transgresión **incitar a riñas**, solo tiene una influencia significativa en la sinergia organización, que es de carácter normativo, no afecta otras sinergias y ni la convivencia. Las transgresiones **amenazas**, y **porte de armas** no mostraron diferencias significativas en la prueba estadística, en cuanto a convivencia global, ni en ninguna de sus sinergias. Esto significa que, al parecer, este tipo de transgresiones no afecta significativamente la

convivencia en la escuela. En este caso el porte de armas, es poco frecuente, pues sólo el 2,2%, y en la mayoría de los casos pasa desapercibido.

Estas transgresiones con daños a terceros por lo general deben ser muy reiterativas por el estudiante para recibir un proceso disciplinario, o muy graves para tener la atención inmediata por parte del docente y del directivo. Es preciso actuar con igual importancia para todos los tipos de transgresiones, que se manifiesten dentro y fuera del aula.

A continuación, se presentan en el cuadro N° 69 las transgresiones que afectan la norma, pero sin daños a terceros.

Cuadro N° 69
Transgresiones de norma sin afectado directo

Estadísticos de prueba ^a								
Mentiras	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia
U de Mann-Whitney	80,5	164	119	173,5	152	146	110	129,5
Sig.	0,025	0,719	0,172	0,884	0,53	0,445	0,116	0,26
Vocabulario Soez	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de Pertenencia	Participación	Convivencia
U de Mann-Whitney	305,5	270	261,5	246	216	222	258	228,5
Sig.	0,355	0,138	0,106	0,062	0,02	0,025	0,094	0,033
Llegar tarde	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia
U de Mann-Whitney	237,5	245,5	287,5	150,5	264	288	262,5	169
Sig.	0	0	0,001	0	0	0,001	0	0
Estar fuera de clase	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia
U de Mann-Whitney	296,5	300	318,5	140	365,5	393,5	262	220,5
Sig.	0,001	0,002	0,004	0	0,021	0,051	0	0
No entregar tareas	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia
U de Mann-Whitney	335,5	338,5	287	307,5	276	229	74	212,5
Sig.	0,01	0,011	0,001	0,003	0,001	0	0	0
Desobediencia	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia
U de Mann-Whitney	306	308,5	316,5	371	244,5	248	354	234
Sig.	0,005	0,005	0,007	0,049	0	0	0,028	0
Desorden	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación	Convivencia
U de Mann-Whitney	334,5	277,5	209,5	369	328	336,5	395,5	283
Sig.	0,012	0,001	0	0,039	0,009	0,013	0,086	0,001

Fuente: Datos obtenidos de la implementación del instrumento

A continuación, se explican las transgresiones, sin daño a terceros, que tienen mayor influencia en la convivencia escolar y cada una de sus sinergias de acuerdo a la prueba estadística de la U de Mann-Whitney.

Las transgresiones **llegar tarde a la institución, y estar fuera de clase**, tienen influencia en la convivencia global y en todas sus sinergias. Estas transgresiones son dos aspectos críticos en las instituciones educativas, pues en estos casos los estudiantes llegan descontextualizados al aula, no comprenden lo que se está explicando, no pueden participar, es difícil incluirlos en equipos de trabajo, y eso afecta, también, el desarrollo de las actividades y el apoyo mutuo. Además, la situación origina distracciones en el resto del grupo e interrumpe la secuencia de trabajo del docente.

La transgresión **no entregar tareas**, tiene una influencia significativa en la convivencia global y en todas las sinergias de convivencia, pues con los estudiantes que incumplen constantemente con las tareas, existe un estigma porque los docentes suponen, que el estudiante nunca va a cumplir con este tipo de responsabilidades académicas, ya es candidato a reprobación el año escolar, de manera que cuando el estudiante logra avanzar con sus tareas, el docente pocas veces valora el trabajo académico que éste desarrolla.

La transgresión **desobediencia**, de acuerdo a la prueba U de Mann-Whitney incide en la convivencia global y en todas las sinergias. Al estudiante desobediente, se le dificulta cumplir con las normas, no es amable, y muestra actitudes de rebeldía que son difíciles de enfrentar en el momento del suceso, por lo que la convivencia se ve afectada; además, se dificulta entrar en diálogo con él y su actitud es de poca colaboración.

La transgresión **desorden**, tiene un efecto global en la convivencia y en casi todas las sinergias excepto en participación. El desorden puede ser visto

desde la falta de organización y el aseo del aula de clase y de la institución, pero también desde el orden personal como el uso de uniforme, el orden en los cuadernos y los hábitos de estudio. A los estudiantes se les dificulta mantener limpio y ordenado su salón, no depositan la basura donde corresponde, y no llevan el uniforme adecuadamente lo que induce a constantes llamados de atención.

A continuación, se explican las transgresiones que obtuvieron menor influencia en la convivencia escolar y en cada una de sus sinergias de acuerdo a la prueba estadística de la U de Mann-Whitney

El **vocabulario soez** incide en la convivencia global y en las sinergias cordialidad y sentido de pertenencia. Así que cuando, el estudiante utiliza un vocabulario soez, no tiene un trato amable con sus compañeros, en ocasiones con su vocabulario manifiesta no sentirse bien dentro de la institución, y la convivencia se vuelve un asunto tenso ya que cuando el docente lo escucha utilizando un vocabulario soez, los llamados de atención son constantes.

Por último, la transgresión de la **mentira**, muestra una influencia significativa sólo en la sinergia comunicación, probablemente porque cuando la mentira tiene malas intenciones, sólo en este sentido se crea una especie de desconfianza y más aún, si es comprobada y repetitiva.

Las transgresiones que involucran la norma, deben ser muy reiterativas en el estudiante para que el docente haga una intervención. Pareciera que, para el docente y el directivo, este tipo de faltas no tienen tanta importancia como cuando hay un daño a terceros. Sin embargo, en realidad es un proceso igual de importante ya que intervenir en las pequeñas transgresiones forma parte de las acciones preventivas que debe realizar el docente para contribuir

a la formación personal del estudiante, y a la manera cómo debe relacionarse con el otro, lo cual es fundamental para la su vida.

1.5 Relación entre la justicia restaurativa y la convivencia escolar

A continuación, se presenta el análisis correspondiente al quinto objetivo específico orientado a explicar las relaciones entre el ejercicio de la justicia restaurativa y la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico. Para el análisis se utilizó la fórmula de correlación de Spearman, la cual es una prueba estadística no paramétrica, que se aplica cuando los eventos de estudio están medidos en un nivel ordinal, y no se requiere que los datos cumplan los supuestos de normalidad de la distribución, ni de homocedasticidad, además se puede utilizar con muestras pequeñas (Hurtado de Barrera, 2010; Daniel, 1981).

Saravia (2016) define la correlación de Spearman como un análisis entre dos variables ordinales y tiene como objetivo observar la intensidad de la relación entre éstas. En el cuadro N° 70, se presenta la correlación global, entre los eventos convivencia escolar y justicia restaurativa, al igual que las correlaciones entre sus respectivas sinergias.

Cuadro N° 70

Correlación global entre los eventos justicia restaurativa y convivencia escolar

	Correlación Rho de Spearman	Convivencia
	Coefficiente de correlación	-,759**
Proceso de Justicia Restaurativa	Sig. (unilateral)	,000

Fuente: Datos obtenidos del cálculo de las correlaciones

La correlación entre justicia restaurativa y convivencia escolar arrojó un coeficiente de correlación, negativo, y significativo al 0,01, de -0,79. Esto

significa que, a mayor justicia restaurativa, la convivencia es más conflictiva. Aunque lo lógico sería esperar que la correlación fuese positiva, es decir, que a mayor aplicación del proceso de justicia restaurativa, la convivencia fuese mejor, este sería el resultado en caso de que la justicia restaurativa se estuviese aplicando de forma completa y con una intención preventiva. En las instituciones investigadas, esto no ocurrió así. De hecho, en los análisis de justicia restaurativa se observó que ésta se aplica de manera completa sólo en los casos de las transgresiones más graves, y ya se vio que las transgresiones graves están asociadas a una convivencia más conflictiva.

Este resultado indica entonces, que cuando la justicia restaurativa no se aplica con una intención preventiva y de forma completa, no genera los resultados esperados, porque el proceso se realiza **después** que las transgresiones graves ocurrieron, y no cuando están comenzando.

En otras palabras, cuando se hace el intento de aplicar la justicia restaurativa, es porque ya hubo dificultades en la convivencia escolar, es decir, a mayor conflicto en la convivencia, mayor aplicación de los procesos de justicia restaurativa. La justicia restaurativa se está manifestando como un efecto de las transgresiones, y no como una acción previa que podría evitarlas.

A continuación, se presentan las correlaciones entre la justicia restaurativa y las sinergias de convivencia escolar, a fin de, precisar cuáles de las sinergias se ven más afectadas con esta manera de aplicar la justicia restaurativa. Los resultados se presentan en el cuadro N° 71

Cuadro N° 71
Correlación entre eventos y sinergias

	Rho de Spearman	Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto
Proceso de Justicia Restaurativa	Correlación	-,577**	-,604**	-,627**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000

	Rho de Spearman	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación
Proceso de Justicia Restaurativa	Correlación	-,738**	-,808**	-,757**	-,648**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000

Fuente: Datos obtenidos del cálculo de las correlaciones

La correlación entre justicia restaurativa y las sinergias de convivencia escolar, arrojó coeficientes donde todas se ven afectadas ya que son negativas y significativas al 0,01. Pero las más afectadas son con la sinergia cordialidad (-0,80), la sinergia sentido de pertenencia (-0,75) y la sinergia organización (-0,73). Es importante recordar que la sinergia cordialidad involucra aquellos comportamientos que permiten sostener relaciones de aprecio, amistad o amabilidad entre los miembros de la institución. Entonces, dado que, la correlación entre justicia restaurativa y cordialidad es la más negativa, este resultado significa, que cuando se aplican los procesos de justicia restaurativa ya ha pasado un tiempo considerable y para entonces es posible que ya haya muchos conflictos entre las partes.

Esto se comprende, porque además en el proceso de justicia restaurativa se detectó que prácticamente no se ejecutan actividades que fomenten en los estudiantes la capacidad de superar el rencor, perdonar y llevar una relación armoniosa.

Para los resultados de la correlación entre justicia restaurativa y el sentido de pertenencia, es importante recordar que, el sentido de pertenencia es el gusto que tienen los estudiantes por hacer parte de su grupo y de la

institución y de velar por el cuidado de ella. Así pues, en vista de que la correlación entre justicia restaurativa y sentido de pertenencia es negativa. Este resultado significa que, en los casos donde se ha aplicado el proceso más completo de justicia restaurativa, que son aquellos con las transgresiones más graves, hay poca integración, existen relaciones de amistad fracturadas, los estudiantes sienten que ya no forman parte de ese grupo por los conflictos que allí se presentan, por tanto, el sentido de pertenencia se va perdiendo.

También es importante recordar que la organización va encaminada al cumplimiento de las tareas, responsabilidades y normas dispuestas en el aula de clase y en la institución. Para los resultados de la correlación de justicia restaurativa con la sinergia organización, el resultado es negativo y significativo, en el sentido en que en los casos donde se ha cubierto la mayor parte del proceso de justicia restaurativa, son los estudiantes de mayor transgresión registrada, éstos no asumen las tareas, responsabilidades y normas que permiten mantener la organización como un elemento fundamental de la convivencia.

La correlación entre el evento de justicia restaurativa con las sinergias del evento convivencia escolar, permiten pensar que cuando hay una falta grave, son pocas las posibilidades de tener una relación armónica o amable y las relaciones se tornan conflictivas, dado que, cuando se inicia el proceso de justicia restaurativa es porque la transgresión ya ha ocurrido en repetidas ocasiones. Por esta razón, la clave para que el proceso de justicia restaurativa pueda mejorar la convivencia, es su temprana aplicación como una estrategia preventiva y no como una acción remedial dentro de una concepción punitiva de la justicia.

Además, se calcularon las correlaciones entre las sinergias de justicia restaurativa y las sinergias de convivencia escolar. A continuación, en el cuadro N° 72, se presentan estas correlaciones.

Cuadro N° 72
Correlaciones entre las sinergias de justicia restaurativa y convivencia escolar

		Correlación Rho de Spearman						
Proceso de Justicia Restaurativa		Comunicación	Apoyo mutuo	Respeto	Organización	Cordialidad	Sentido de pertenencia	Participación
Valoración	Correlación	-.597**	-.638**	-.666**	-.737**	-.803**	-.771**	-.698**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Reconocimiento	Correlación	-.568**	-.616**	-.659**	-.776**	-.784**	-.748**	-.674**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Mediación	Correlación	-.438**	-.434**	-.373**	-.482**	-.600**	-.529**	-.372**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Reparación	Coefficiente	-.439**	-.436**	-.388**	-.451**	-.584**	-.531**	-.368**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Monitoreo	Correlación	-.520**	-.539**	-.561**	-.718**	-.721**	-.645**	-.568**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Reconciliación	Correlación	-.423**	-.427**	-.378**	-.475**	-.590**	-.531**	-.351**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Fuente: Datos obtenidos del cálculo de las correlaciones

Las correlaciones entre las sinergias de justicia restaurativa y las sinergias de convivencia escolar, fueron negativas y significativas al 0,01. Sin embargo, hay unas más afectadas que otras. La sinergia valoración, de justicia restaurativa, tiene mayor impacto en las sinergias de convivencia cordialidad (-0,80), sentido de pertenencia (-0,77), y organización (-0,73). Dado que, la correlación entre valoración y cordialidad es la más negativa, este resultado significa que, como el proceso de valoración no se está realizando de acuerdo a lo esperado, debido a que en muchos casos se minimizan las transgresiones o se pasan por alto, existe una baja expectativa de justicia para el afectado y esto promueve el resentimiento y la hostilidad,

con lo cual se afecta la cordialidad. Además, unas relaciones incómodas se manifiestan en poca cohesión del grupo y en un bajo sentido de pertenencia. Por último, la subestima de las transgresiones propicia que no se respeten las normas, por la repetición continua de la transgresión.

Por otra parte, la correlación entre la sinergia reconocimiento de justicia restaurativa con las de convivencia escolar, arrojó coeficientes negativos y significativos al 0,01 en todas las sinergias, pero las más relevantes son: cordialidad (-0,78), organización (-0,77) y sentido de pertenencia (-0,74). La etapa de reconocimiento en justicia restaurativa es el momento donde se realiza la declaración de las responsabilidades por las partes. En los resultados se vio que en esta etapa el transgresor pocas veces reconoce que sus actos van en contra de la integridad de los afectados, esto significa que durante el reconocimiento no se está logrando sensibilizar al transgresor y no se está cumpliendo el propósito educativo y preventivo de esta etapa, por lo tanto, no se logra generar una actitud de arrepentimiento, respeto y deseo de cambio que contribuya a que la persona en próximas ocasiones piense en las consecuencias de sus actos antes de actuar. Esto genera insatisfacción en el afectado y dificulta las relaciones amistosas y cordiales en el grupo en general, se afectan el sentido de pertenencia y el cumplimiento de normas pierde fuerza.

Por último, la sinergia monitoreo de justicia restaurativa tiene correlaciones negativas y significativas al 0,01 con todas las sinergias de convivencia escolar. Las que obtuvieron las correlaciones más altas fueron cordialidad (-0,72), organización (-0,71) y sentido de pertenencia (-0,64). Esto se explica porque el poco monitoreo que se lleva a cabo tiene que ver con el cumplimiento de acuerdos estandarizados, que no reparan realmente al afectado y permiten la repetición de la transgresión. El monitoreo, al igual que

el resto de las etapas del proceso de justicia restaurativa se realiza tardíamente, por lo cual tampoco ejerce un efecto preventivo. La permisividad en la repetición de las transgresiones y la ausencia de una reparación auténtica afectan la organización porque representan una transgresión constante a las normas, además, perjudican la cordialidad y el sentido de pertenencia, porque con cada nueva transgresión se fracturan más las relaciones.

2. Discusión de resultados

2.1 La convivencia escolar en las instituciones educativas de Pueblorrico Para

tener una visión acerca de cómo es la convivencia escolar en las Instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, se aplicó la Escala de Convivencia Escolar, y el resultado de esta investigación da cuenta de que se presentan algunas dificultades en los componentes de ésta, asunto que interrumpe los procesos formativos vistos desde una educación integral.

La convivencia escolar es entonces, uno de los componentes primordiales dentro del proceso educativo, ésta no sólo implica el trato que hay entre estudiantes y docentes, también tiene unos aspectos importantes como un ambiente escolar armónico y unas relaciones interpersonales adecuadas que propicien compartir con el otro, en el mismo espacio y sin conflictos.

De ahí que, como lo señalan Hirmas y Eroles (2008), la convivencia escolar es vista como una herramienta que favorece el ambiente escolar a través de la inclusión, la democracia y una cultura de paz, que son medios para mejorar las relaciones interpersonales y resolver conflictos de manera pacífica. También constituye forma de prevenir la violencia y el fracaso

escolar, y esta es una de las principales misiones de la escuela. Es por ello, que la escuela, se preocupa de que la convivencia escolar sea apropiada, y que aquellos comportamientos que la puedan alterar, se puedan intervenir de una manera formativa, para que los estudiantes sean autónomos en la toma de decisiones con respecto a la manera cómo se relacionan con el otro.

A pesar de lo antes mencionado, la presencia de conflictos constantes en la escuela, es una de las mayores problemáticas que existe, y estos conflictos, son factores que perturban la convivencia dentro y fuera del aula de clase. Esta situación requiere de la frecuente intervención de los docentes y directivos y, además, exige la sensibilización constante acerca del buen trato, de la importancia del cumplimiento de normas y del buen comportamiento.

Así entonces, con la aplicación de la Escala de Convivencia Escolar, el resultado de la mediana se ubicó en la categoría Armoniosa en el límite con la categoría Conflictiva, lo cual indica que, aunque la convivencia parece ser tranquila, existen situaciones conflictivas. Los aspectos con mejores resultados de convivencia escolar son aquellos que están bajo la vigilancia constante de un docente o directivo, pero los que dependen de la voluntad de los estudiantes no están dirigidos a una convivencia armónica.

En este sentido, el Ministerio de Educación de Colombia (2014), indica que, la convivencia escolar, es la manera de vivir con el otro pacífica y armónicamente a través de comportamientos que permitan la construcción colectiva y el logro de objetivos educativos como parte de la formación integral. Sin embargo, el cumplimiento de estos objetivos no es tarea fácil en la cotidianidad de la escuela, pues se presenta cierta dificultad en las relaciones entre los estudiantes. Mantener dentro del aula y en la escuela una

sana convivencia, es un trabajo constante de los docentes y directivos, e incluso para el Ministerio de Educación la convivencia es un asunto relevante.

Al ubicar los puntajes totales de los casos, en convivencia escolar, en cada categoría de interpretación, se encontró que el 24,44% de los estudiantes muestran unos comportamientos de convivencia entre muy conflictiva y conflictiva, el 10,80% de los estudiantes mostró comportamientos de convivencia regular, y el 64,78% de los estudiantes evidenció una convivencia entre armoniosa y muy armoniosa. El porcentaje más alto se encontró en la categoría armoniosa, sin embargo, su mediana se encuentra al límite con la categoría conflictiva, esto quiere decir, que casi la tercera parte de los estudiantes han presentado situaciones conflictivas o por lo menos no han aportado a una convivencia armoniosa.

Dentro del evento convivencia escolar se especificaron siete sinergias: comunicación, apoyo mutuo, respeto, organización, cordialidad, sentido de pertenencia y participación. En el evento convivencia escolar, las sinergias comunicación, apoyo mutuo, respeto, pertenencia y participación se ubicaron en la categoría armónica, pero las medianas limitan con la categoría conflictiva y los puntajes del grupo fueron heterogéneos para todas. La sinergia cordialidad, fue la más alta dentro de la categoría Armónica, y la sinergia organización fue la que obtuvo la mediana más alta y se ubicó en la categoría muy armoniosa, pero en el límite con la categoría armoniosa.

Es importante entonces, tener presente que, en la convivencia escolar como componente de los procesos educativos, cumple un papel muy importante en la formación integral de los estudiantes, es por eso, que valorar las sinergias propuestas en esta investigación, permitió identificar las fortalezas y debilidades que había en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico en cuanto a la convivencia escolar.

La sinergia comunicación, es uno de los aspectos contemplados en el evento convivencia escolar y es fundamental, ya que sería una de las mejores herramientas de prevención de los conflictos dentro de las instituciones educativas. Esta sinergia se ubicó en la categoría armoniosa y es la más próxima al límite con la categoría conflictiva. Los componentes de esta sinergia dan cuenta de que, a pesar de quedar en la categoría antes mencionada, existen situaciones conflictivas derivadas de las falencias que existen en la comunicación entre los estudiantes. Para Barrera (2002), la comunicación proviene de un hecho de relación, ya sea del perceptor con el emisor o de éste con el medio, y no existe una relación sin comunicación o viceversa.

Los resultados indican que, los estudiantes para resolver situaciones conflictivas, utilizan un tipo de comunicación que involucra tonos de voz elevados y expresiones poco amables, por lo que las situaciones problema no se resuelvan de la mejor manera, asunto que altera la convivencia entre los estudiantes y docentes.

En la sinergia comunicación el 34.08% de los estudiantes presentan una categoría entre muy conflictiva y regular, y este resultado, hace pensar que hay problemas para dialogar con los compañeros, y en ocasiones un gesto puede tener más repercusiones en el conflicto que el mismo diálogo. El 65,91% de los estudiantes restantes, se ubican entre las categoría armoniosa y muy armoniosa, es decir, para un poco más de la mitad de los estudiantes, el diálogo es aceptable en el momento de compartir información con otros estudiantes. Es importante tener presente que el conflicto puede partir de hechos insignificantes que se transforman en conflictos de mayor importancia y que se pudieron haber solucionado con una comunicación acertada.

Así mismo, los resultados evidenciaron que una gran mayoría de los estudiantes no utilizan el diálogo para resolver conflictos en la escuela, no se interesan por las opiniones de los docentes, ni tampoco tienen interés por conversar con los compañeros. Esta postura de evitar comunicarse con el otro, no contribuye a la convivencia, no fortalece los lazos comunicativos y puede generar situaciones incómodas, e incluso conflictivas.

La sinergia apoyo mutuo, es otro de los aspectos vistos en esta investigación en los componentes de convivencia escolar. Esta sinergia se ubicó en la categoría armoniosa, pero muy cerca de la categoría conflictiva. Para Cáceres (2010), el apoyo mutuo es una expresión que se utiliza para referir aspectos como la cooperación, la correspondencia en el intercambio de recursos, habilidades y servicios, y el trabajo en equipo para un beneficio mutuo entre las personas que están involucradas.

Estos resultados indican que, en los estudiantes no existen acciones de colaboración que permitan beneficiarlos, y priman aquellas soluciones que benefician a cada uno por separado, de manera que esto es un factor que contribuye a generar momentos de discordia o conflicto dentro del grupo.

En la sinergia apoyo mutuo, prácticamente la mitad del grupo, prefiere resolver ciertas situaciones sin pedir ayuda de un compañero o del docente, lo que puede ocasionar diferencias que alteran la convivencia. La otra mitad de estudiantes colaboran entre sí para desarrollar las actividades escolares. En este sentido, es importante atender a los estudiantes que presentan acciones individualistas, para involucrarlos más con el grupo, dado que un comportamiento individualista hace que, ante una dificultad, el estudiante se muestre apático, y no aporte a la solución ya que prima el bienestar particular que el común.

También se pudo observar que cuando un estudiante colabora es porque de cierto modo es presionado por el docente ya que este es un referente de autoridad por lo que, cuando la colaboración depende de la voluntad del estudiante, es mucho más difícil obtener buenos resultados. Así mismo, las demostraciones de individualismo de los estudiantes frente a algunas situaciones dentro del aula de clase generan conflictos que se manifiestan a través de discusiones. Cuando se desarrollan actividades que implican colaboración, éstos prefieren no ayudar para evitar relacionarse con ciertos compañeros de su grupo.

El apoyo mutuo, como parte de los componentes de convivencia escolar, es un aspecto fundamental, porque allí el estudiante muestra su capacidad para sostener relación con el otro, y colaborar voluntariamente por el bienestar ya sea propio o de su entorno.

Otra sinergia que se valoró para convivencia escolar, fue la sinergia respeto. La Dirección de Comunicación Corporativa ICE, de Costa Rica, (sf) , se refiere al respeto como un valor que le permite al ser humano reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del otro y sus derechos, por tanto que, reconoce los valores propios y los derechos del otro.

Los resultados obtenidos en la sinergia respeto, indican que la mediana se ubicó en la categoría armoniosa, pero en el límite con la categoría conflictiva. A pesar de quedar en la categoría armoniosa, existen situaciones conflictivas derivadas de la falta de respeto.

Poco más de la mitad de los estudiantes se encuentran entre las categoría armoniosa y muy armoniosa en cuanto a respeto. Es decir que, en estos estudiantes, el respeto hacia el otro de una manera u otra se evidencia como aceptable en el momento de entablar una relación. Sin embargo, el resto

de los estudiantes, se ubica entre las categorías muy conflictiva y regular. Este resultado, indica que estos estudiantes incumplen aspectos relativos al respeto ya sea a sus compañeros o a los docentes, lo que puede generar situaciones de conflicto. Es aquí donde el docente con intervenciones formativas debe reforzar la importancia del respeto dentro de un grupo y cómo estas alteraciones pueden desencadenar consecuencias graves.

Las situaciones de irrespeto, que se presentan en el aula, hacen que el docente trate este aspecto constantemente en la escuela, es decir, el docente reiterativamente se dirija a sus estudiantes y trate de inculcarles la importancia del respeto propio y hacia los demás.

Dentro de las situaciones de irrespeto se encuentran: ponerle apodos a los estudiantes y docentes, llevarse material ajeno y descalificar las opiniones de sus compañeros. En estos casos se ha observado que se necesita un referente de autoridad para poder respetar al otro, de lo contrario, cuando es un asunto que el estudiante debe hacer voluntariamente, es cuando se presentan situaciones de irrespeto. La sinergia respeto, como parte de los componentes de la convivencia escolar, es determinante para la sana convivencia, por tal motivo, hay que concientizar a los estudiantes de que no sólo se respeta al otro en presencia de la autoridad.

Otro aspecto de la convivencia escolar, es la sinergia organización. La organización contribuye a la convivencia escolar según García (2002), a través de las normas, a generar bases normativas en los estudiantes que les permita una inserción en la vida escolar y social.

Los resultados obtenidos de la Escala de Convivencia Escolar, indican que la mediana se ubicó en la categoría muy armoniosa. Esta sinergia, a pesar de tener la mediana más alta, está próxima al límite con la categoría

armoniosa, y fue la más heterogénea, por lo tanto, el grupo de estudiantes es muy diverso con respecto a ésta. Además, por ser normativa, y considerarse que está constantemente bajo la supervisión del docente, esto pudo contribuir a los resultados, ya que, dentro de la cotidianidad de la escuela, los mayores conflictos se presentan en ausencia del docente. En este sentido, los resultados obtenidos en la sinergia organización indican que los estudiantes al estar bajo la normatividad de los docentes, evitan romper la norma ya que saben que hay consecuencias o castigos por el no cumplimiento de la misma.

En la sinergia organización, el 33,52% de los estudiantes se encuentran entre las categorías muy conflictiva y regular. Estos estudiantes son los que necesitan vigilancia para poder cumplir con la norma. El otro 66,48%, de los estudiantes que están entre las categorías armoniosa y muy armoniosa, probablemente cumplen con las tareas y normas establecidas, porque saben que el incumplimiento de éstas representa una sanción, y no porque puede haber una consecuencia negativa como resultado de las propias acciones.

En cuanto al aspecto de la sinergia organización que mayor debilidad presenta, con el 95% de los estudiantes, es que a pesar de que llegar temprano a la escuela, no ingresan a tiempo al salón de clase. Posiblemente no asumen esta norma a cabalidad, porque las instituciones no tienen una sanción significativa para este aspecto, entonces los estudiantes frente a esta fragilidad normativa hacen caso omiso al ingreso oportuno a clases.

En general, la sinergia organización implica el cumplimiento de una serie de normas establecidas y es importante que, en los estudiantes, el acatamiento se cumpla voluntariamente como consecuencia de un proceso de interiorización.

Por otra parte, la sinergia cordialidad se ubicó en la categoría armoniosa, aunque el puntaje se aproxima al límite con la categoría conflictiva. Por consiguiente, se puede decir que los aspectos de cordialidad que apuntan a la sana convivencia son aceptables. Giraldo (sf), define cordialidad como un sinónimo de amabilidad, que representa la manera de establecer unos principios de cada persona y éstos conllevan a un buen trato hacia el otro.

Estos resultados revelan que, para que los estudiantes tengan relaciones cordiales, es necesario fomentar en ellos un trato amable, pues se encontró que los estudiantes e incluso los docentes consideran que no hablarle al otro es la mejor solución para evitar conflictos con el compañero.

En la sinergia cordialidad el 34,09% de los estudiantes muestran actitudes hostiles y poco tolerantes, las cuales pueden culminar en situaciones problema que requieren intervenciones constantes de los docentes. En todo caso, en la institución el concepto de cordialidad es confuso en cuanto a su ejecución y contextualización. Además, se encontró en la sinergia cordialidad que entre el 51% y el 63% de los estudiantes muestran algunas fortalezas en aspectos como relacionarse de manera cortés con los docentes, el personal administrativo y la comunidad. Sin embargo, es posible que el tipo de relación que pueda existir entre compañeros, sea simplemente no dirigirles la palabra, evitarlos o establecer un dialogo muy sencillo que se reduzca a responder lo que se les pregunta. En este sentido, según Combe, Baloye, Ruíz y Murga (2011), la cordialidad implica un tipo de conexión con el otro. Los estudiantes suelen mostrar cordialidad siempre y cuando estén bajo la vigilancia del docente, pero pueden ser hostiles en los descansos o fuera de la institución

La sinergia pertenencia, corresponde a los sentimientos que los miembros de la institución tienen por el hecho de ser parte de ésta, a su vez, por pertenecer a un grupo que los defienda y los cuide. Según Hurtado de

Barrera (2006), el sentido de pertenencia implica identificar qué tanto los miembros de un grupo se consideran parte de él, y a la forma en que comparten objetivos, normas y responsabilidades comunes.

Esta sinergia se ubicó en la categoría armoniosa en el límite con la categoría conflictiva. El sentido de pertenencia entonces, para los estudiantes puede ser inducido tal vez por la cotidianidad de la escuela, es decir, los docentes escogen en muchas oportunidades, en cuál grupo o lugar debe estar el estudiante, de ahí que, ante la incomodidad del estudiante por no sentirse conforme en el grupo asignado, sigue las instrucciones, pero no tiene sentido de pertenencia.

En la sinergia sentido de pertenencia se encontró que entre un 55% y un 66% de los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a la institución educativa, puesto que la consideran la mejor y también reconocen que los docentes cuidan y protegen los espacios. Esto coincide con la definición de Hurtado de Barrera (2006), quien expresa que el sentido de pertenencia se manifiesta en las actividades que realiza cada miembro del grupo, y que éstas a su vez indican el grado de compromiso y responsabilidad que cada uno asume. Esas manifestaciones de sentido de pertenencia se pueden identificar en aquellos estudiantes que se esmeran porque la escuela sea un lugar organizado, se refieren al sitio con cariño, y velan por que sus compañeros cuiden el espacio.

El 44% de los estudiantes restantes, se encuentran entre las categorías muy conflictiva, conflictiva y regular. Este resultado da cuenta de que este grupo de estudiantes no asumen con compromiso el cuidado de la escuela. Se observó específicamente que los estudiantes del área rural, son quizás los que menos muestran el cuidado de la escuela, esto se puede presentar ya que esta situación también se corresponde con el cuidado de sus casas. Para

el estudiante rural, tener la casa o la escuela bonita y libre de basuras, no es relevante. Tienden a extrapolar los comportamientos que tienen en sus casas a la escuela. En sus casas no cuentan con espacios para la recolección de basura, y sus familias no se preocupan por darle mantenimiento a sus casas. Estos hábitos y actitudes que traen desde el hogar se ven reflejados en los aspectos relacionados con el sentido de pertenecía.

Un gran grupo de estudiantes son indiferentes si las paredes de la escuela están sucias, no cuidan los escritorios y lanzan basura al piso. Hay situaciones donde el estudiante considera que es función del docente tener la escuela aseada y ordenada, para otros estudiantes, por sus condiciones en el hogar, tener un lugar limpio y ordenado no es la prioridad, algunas veces lanzan expresiones donde afirman que “la escuela no es de ellos”, “que la cuide el dueño”, que, en este caso, para ellos, sería el directivo.

La interpretación de estos resultados puede ser confusa ya que, en las fortalezas, los estudiantes se sienten satisfechos de pertenecer a la escuela, pero se liberan de toda responsabilidad en cuanto al cuidado de la infraestructura. Es como si fuera un lugar de paso para aprender y jugar, pero es el docente y directivo quienes están en la tarea de limpiar, cuidar y organizar.

En cuanto a los resultados de la sinergia participación, Amnistía Internacional (1996 como se citó en Corona y Morfín 2001), define la participación como una actividad privilegiada para el desarrollo humano, ya que posibilita a cada integrante de un grupo mostrar sus atributos y potencialidades personales que aportan al otro. En este sentido, la participación no se relaciona directamente con aquel que sea el líder dentro del aula de clase, sino, también con las distintas maneras como el estudiante

contribuye al desarrollo de ciertas actividades, a partir de sus habilidades o conocimientos.

Esta sinergia se ubicó en la categoría armoniosa y está próxima al límite con la categoría conflictiva. Estos resultados indican que, constantemente, es el mismo grupo de estudiantes el que voluntariamente acepta participar en ciertas actividades de acuerdo a sus habilidades, pero el resto de estudiantes, sólo participan si son obligados por el docente, de lo contrario, no se involucran. La mitad de los estudiantes se distribuyen en las categorías armoniosa y muy armoniosa, y este es el grupo de estudiantes con los que normalmente el docente cuenta para el desarrollo de ciertas tareas. La mitad otra mitad de los estudiantes, se ubica entre las categorías muy conflictiva, conflictiva y regular, y son quienes pueden generar conflictos con su actitud reacia para contribuir con las tareas del aula de clase. De hecho, hay una especie de estigma por parte del grupo y del docente hacia ese tipo de estudiantes.

La sinergia participación fue la que arrojó debilidades en todos sus componentes, ya que más de la mitad de los estudiantes no comparten con otros sus propios conocimientos, no se involucran en actividades académicas, ni recreativas, y se abstienen de hacer aportes o sugerencias. Esta indiferencia de los estudiantes genera malestar cuando es obligado por el docente o por sus compañeros a participar. Estos problemas, se evidencian cuando el estudiante no cumple con la parte de la tarea asignada por sus compañeros, y cuando no va a clases para no sustentar un trabajo realizado en equipo, lo que genera actitudes de enojo y rabia.

Los anteriores resultados muestran las debilidades que existen en la convivencia escolar en las instituciones investigadas, y ratifica la necesidad de trabajar en pro de una convivencia más grata, pacífica y capaz de promover

los valores de solidaridad, empatía, colaboración y la calidad humana que toda persona debe tener.

2.2 Transgresiones encontradas en las instituciones educativas

Para identificar las transgresiones en las Instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, se aplicó la Matriz de Registro de Transgresión, y el resultado de esta investigación indica hay transgresiones que directamente tienen un afectado y otras que simplemente representan un incumplimiento a las normas, pero no afectan a otras personas de forma directa.

La transgresión es entonces, según Torres y Rojas (2015), el incumplimiento de las normas o a las leyes que están establecidas por algún organismo que representa una autoridad. En este sentido, la escuela establece un reglamento contenido en el Manual de Convivencia, con sus respectivas sanciones en caso de incumplimiento. A continuación, se describen las transgresiones con daños a terceros más frecuentes que se encontraron en el presente estudio: agresión verbal, agresión física, daño a propiedades de la institución, bullying, trato descortés a los compañeros, ridiculizar a otros y colocar apodos a los compañeros.

En lo que respecta a la agresión verbal, Jiménez (2007), la define como aquella conducta que descalifica, humilla y desacredita a la otra persona a través de expresiones verbales. La **agresión verbal**, como una de las transgresiones con mayor frecuencia, presenta algunas características recurrentes, en ciertos estudiantes, y es que este tipo de maltrato muchas veces viene desde casa: así como tratan al estudiante en casa, así mismo, él trata a sus compañeros en la escuela; esto se ha podido evidenciar en la información que aportan los padres de familia en las reuniones, o a través de

los comentarios de los mismos niños. También, es común escuchar entre los jóvenes un trato agresivo que se va convirtiendo en su lenguaje cotidiano.

Por otro lado, según, Jiménez (2007), la agresión física, es una conducta enfocada a causar daño físico a través de golpes, empujones o cualquier maltrato que afecte el cuerpo del otro. La **agresión física** como otra transgresión que presenta mayor frecuencia, es un asunto que se da constantemente en los niños a través del juego, ya que son pocos tolerantes al contacto físico, y un pequeño roce, la brusquedad o incluso un acto involuntario, se convierte en una agresión mayor por parte de quien recibió el contacto físico. En los jóvenes, la agresión física por lo general se presenta luego de la agresión verbal, y es la consecuencia de algún conflicto entre ellos. Esta situación es delicada, debido a que, en Colombia, investigadores de *Colombia Aprende* (sf.) encontraron que aquellos estudiantes que presentan actos violentos en la escuela, tienden a tener un bajo rendimiento académico, se les dificulta hacer amigos y tienen una alta probabilidad de consumir alcohol y otras sustancias psicoactivas.

Por otra parte, el **daño a propiedades de la institución** es la tercera transgresión más frecuente, y muestra el poco cuidado que los estudiantes tienen por su aula de clase o por la planta física de su institución, y evidencia también la falta de consideración por parte del estudiante para asumir la escuela como el segundo lugar donde pasa más tiempo después de su casa, y para valorar el beneficio que representa para todos. Esta transgresión puede llegar al límite de convertirse en delincuencia. Red AGE (2014), resalta que el cuidado de la estructura de una institución educativa es un aspecto importante ya que ayuda a que el clima escolar sea amable y acogedor para los docentes y estudiantes y a su vez, contribuye a tener un entorno agradable, que facilita los procesos de aprendizaje.

Otros comportamientos de transgresión con daño a terceros son el **bullying** y la **ridiculización**. El bullying es el cuarto en frecuencia de aparición en la escuela, y la ridiculización está en sexto lugar. El Ministerio de Educación (2013) y de acuerdo a la ley 1620, **define el bullying** como una conducta negativa e intencional, de intimidación donde hay una relación desigual entre las partes, que implica una violencia o maltrato psicológico. Así entonces, cuando aparecen **bullying** y la **ridiculización**, por lo general, el afectado suele tener ciertas características como ser tímido, tener defectos físicos o condiciones especiales. Este acoso incita al afectado a la deserción escolar, ya que no soporta la situación con su transgresor, y puede ocurrir que se tenga que acudir a otras instancias de tipo legal.

Este tipo de comportamiento evidencia que la escuela no está haciendo su trabajo de formación integral. Es importante que desde la formación integral del estudiante, se eduque para relacionarse adecuadamente entre pares, así entonces, la escuela debe educar, como lo indica Barrera (2002), en el ser en relación, donde se desarrolla un conjunto de competencias sociales y ciudadanas que integran el aprendizaje acerca de cómo relacionarse con el otro a través de ciertos valores. Si desde la escuela se inculcan estas capacidades, los niños crecerán como personas de bien, capaces de relacionarse con el otro de manera armónica, y aprenderán a ser competentes para buscar soluciones a los conflictos que se le presenten, de una manera pacífica.

Por otra parte, el **trato descortés a los docentes** como la quinta transgresión más frecuente, se recibe de aquellos estudiantes que presentan dificultades disciplinarias o académicas, y cuando hay descalificación de la familia hacia el docente, pues el estudiante replica las palabras que escucha en su casa sobre el docente. Con respecto al **trato descortés a los**

compañeros, que se encuentra en el sexto lugar de frecuencia, éste se manifiesta en aquellos estudiantes que presentaron algún conflicto en sus relaciones o que han tenido otro tipo de transgresión. Dentro de este marco, la escuela debe preocuparse por desarrollar en los estudiantes la ética, Barrera (2002), indica que la ética es la que permite generar conciencia y promover actitudes sanas y positivas en la relación con el otro y en la superación personal. Al respecto, Varó (2017) se refiere a la ética como la que le permite al ser humano solucionar los conflictos de una manera adecuada para poder tener una sana convivencia con los demás.

Por último, **colocar apodos a los compañeros** se ubicó en octavo lugar según su frecuencia. Los estudiantes colocan apodos a los compañeros en varias situaciones; una si el compañero tiene un defecto físico, otra, si hay sentimientos negativos hacia él, y por último hay apodos que vienen de una tradición de familia, en la cual el apodo se ha generalizado.

Las transgresiones muestran que los niños no están aprendiendo a relacionarse adecuadamente con los demás, a pesar de que una de las funciones de la educación es formar integralmente para vida, para que cuando crezcan puedan saber cómo relacionarse de manera apropiada y tener ciertas normas de comportamiento

Ahora bien, las transgresiones con daño a terceros que se presentan con menos frecuencia son: hurto, colocar apodos a los docentes, discriminar e insultar a otros, dañar posesiones de otros, incitar a la riña, amenazar y llevar armas a la escuela.

Cuando se presenta el **hurto**, por lo general esta transgresión aparece en estudiantes que desean un objeto, pero no tienen la posibilidad económica de conseguirlo, también lo hacen por envidia, por provocar en el otro un

perjuicio o solamente para fastidiarlo. Así mismo, se encuentra en aquellos estudiantes que se apropian de lo ajeno porque no están bajo la vigilancia del propietario y asumen que se lo pueden quedar. Esta transgresión pasa a ser, más que una violación de la norma, un delito. Dentro de la formación integral que se le debe ofrecer al estudiante, Barrera (2002), se refiere a la dimensión volitiva como el impulso que motiva toda acción humana, que permite al ser humano tomar decisiones y acciones, las cuales se esperan sean para el bien personal y común. Es decir, la escuela le debe brindar al estudiante la capacidad de razonar antes de tomar una decisión que pueda acarrear consecuencias delictivas.

Por otra parte, la transgresión **colocar apodos a los docentes**, es una la situación que suele pasar en los momentos en que el estudiante no está bajo la supervisión del docente, y los niños son los más dados a decirle al docente quien le coloca un apodo.

Ahora bien, la **discriminación**, se presenta hacia aquellos estudiantes con bajos recursos económicos, por su color de piel o cuando su nivel académico es bajo. Esta esta discriminación a veces proviene del mismo docente cuando el niño tiene un rendimiento académico bajo, y esto, por lo general, conlleva a la deserción escolar o al cambio de institución.

Por otro lado, los **insultos** se presentan cuando el estudiante tiene una situación que lo afecta psicológicamente o físicamente, por ejemplo, cuando se refieren mal de su familia o de él, o recibe un golpe de un compañero. Es decir, los insultos por lo general son el resultado de una incitación anterior.

Otro comportamiento de transgresión es el **daño a posesión de otros**, que se puede dar de manera voluntaria cuando hay sentimientos de envidia. Este suceso puede crear malestar incluso con las familias de los estudiantes

que se ven reflejadas en la escuela a través de los reclamos que hace el padre de familia al niño que hizo el daño o al docente por no tener la precaución de evitar la situación. En este sentido, Carrasco y González (2006) describen este tipo de transgresión como una conducta voluntaria destructiva que va dirigida a una meta, en específico para dañar un objeto o a una persona.

Por otro lado, **incitar a riñas**, **amenaza** y el **porte de armas**, son las transgresiones menos frecuentes, y al parecer. En cuanto a la amenaza, Jiménez (2007) señala que la amenaza implica que una persona es forzada a hacer cosas en contra de su voluntad a través de diferentes medios que son represivos. Por último, en lo que respecta al porte de armas, mientras no se desencadene otra transgresión o el estudiante no utilice el arma, o no se la deje ver, éstas pasan inadvertidas por el docente.

Por otra parte, en el presente estudio se identificó una serie de transgresiones a la norma, sin daños a terceros que son: desobediencia, no entregar tareas, estar por fuera de clase, llegar tarde, desorden, mentiras y uso de drogas. La **desobediencia** es una transgresión que se presenta frecuentemente en las aulas de clase y se evidencia en aquellas situaciones donde el estudiante no está de acuerdo con lo que está pasando, cuando tiene rabia e incluso cuando el docente le grita para llamarle la atención.

Ahora, el **no entregar las tareas** afecta directamente el proceso académico y esto se vuelve costumbre en ciertos estudiantes, que además manifiestan desinterés en algunas áreas del conocimiento ya sea por los temas, o por dificultades con el docente. En este sentido, Núñez (2009), indica que es importante la participación de los docentes en este proceso, ya que se ha detectado que cuando existe una relación hostil entre estudiante y profesor, los logros académicos son bajos y afectan directamente el clima escolar.

Otra transgresión frecuente es **estar fuera de clase**, y ésta también afecta aspectos académicos y comportamentales, dado que el estudiante al estar sin vigilancia del docente posiblemente realiza acciones que pueden terminar en otro tipo de transgresión. En cuanto a, la transgresión **llegar tarde** al aula, ésta hace que se interrumpa la clase, se le dificulte al docente actualizar al estudiante con el tema y que éste no se acople fácilmente al desarrollo de las actividades.

En relación con, la transgresión **desorden**, en ocasiones puede ser un aspecto aprendido desde la casa que se refleja en la escuela. La falta de hábitos de higiene, el no tener una buena presentación personal, y el no mantener aseada el aula, no son de gran importancia para el estudiante ya que son situaciones que hacen parte de la cotidianidad del hogar, particularmente en las zonas rurales.

Por último, las transgresiones que tienen menos frecuencia son el uso de **vocabulario soez**, el cual utilizan los estudiantes para expresar sentimientos de alegría, dolor o rabia. Este tipo de vocabulario, por lo general lo expresan aquellos niños cuyas familias donde el lenguaje cotidiano es soez, incluso en las relaciones que tienen con sus hijos, pues así se lo manifiestan los estudiantes a los docentes. Así mismo, la **mentira**, se presenta cuando el estudiante tiene sentimientos de culpa, o cuando en el hogar lo incitan a decirlo, principalmente cuando tiene que ver con lo académico.

Los anteriores resultados muestran las trasgresiones, ya sean con daños a terceros o no, que se presentan en mayor o menor frecuencia en las instituciones educativas investigadas y que ratifican que son consecuencia de la falta de prevención de las mismas o la implementación de estrategias adecuadas que lleven al estudiante a la no repetición de la transgresión.

2.3 Proceso de Justicia Restaurativa realizado en las instituciones

Con respecto a la **justicia restaurativa** en las instituciones Educativas del Municipio de Pueblorrico, el resultado de esta investigación da cuenta de que, en la aplicación de este proceso, se presentan algunas falencias en el desarrollo y secuencia de las actividades, asunto que, impide cumplir a cabalidad con las actividades de la restauración.

Esta situación es grave, porque la justicia restaurativa es un proceso que no sólo implica la restauración de los daños, también tiene unas categorías con propósitos específicos en cada una de ellas y la intención final, es llevar a las partes involucradas a tener una relación pacífica y sobre todo a prevenir la repetición de las transgresiones. Es por eso que, si la escuela no está alineada con las tendencias actuales de restauración, y no ve la transgresión como una oportunidad de aprendizaje y de cambio a través de la justicia restaurativa, las situaciones que tendrán lugar serán de represión y por ende se terminarán aplicando medidas de penalización.

A lo antes mencionado se suma la mentalidad punitiva, que no está solo en los maestros y directivos, sino que se encuentra arraigada también en los niños y en las familias. Esta situación se evidencia cuando el afectado, o quienes estén implicados, exigen una acción punitiva frente a las transgresiones, pues la reparación es vista como una acción débil o de solapamiento de los hechos, por lo tanto, no se acepta únicamente la reparación. Para quienes tienen esta mentalidad punitiva la reparación debe ir acompañada de una sanción. Estas medidas son las que propician en los implicados las retaliaciones y actitudes vengativas que no benefician a nadie ni resuelven la situación y, por el contrario, hacen que las transgresiones se tornen reiterativas.

Con la aplicación de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa, el resultado de la mediana se ubicó en la categoría deficiente, lo cual indica que a este grupo escasamente se le implementó un proceso restaurativo. Los procesos más completos de justicia restaurativa sólo cubrieron un poco más de la mitad de las actividades requeridas, de ahí que, la aplicación de la justicia restaurativa es incipiente y mal interpretada.

Algunos autores como García (1985), González y Ballesteros (2009) coinciden con el planteamiento de esta investigación en ciertas características de la justicia restaurativa, como el diálogo entre las partes para encontrar una solución que los beneficie a ambos y la reparación de los daños causados. Sin embargo, estos autores no señalan las categorías que se presentan en esta investigación, lo que posiblemente hace que, ante una transgresión, la justicia restaurativa se aplique sólo como reparación del daño, con o sin presencia de un mediador, sin involucrar las familias, y además, no incluyen otros procesos como la reconciliación que pretende fomentar un cambio de actitud de las partes para el mejoramiento de las relaciones.

Es por eso que, para el evento de justicia restaurativa en esta investigación, se desarrollaron unas sinergias diferentes a las que estipulan los autores que trabajan esta temática. En las sinergias desarrolladas se estructuró la implementación de la justicia restaurativa desde el punto de vista reflexivo y participativo, de manera que no sólo se pretendiera reparar el daño, sino que, además, se establecieran parámetros para generar cambios que pudieran mejorar el clima escolar dentro de las instituciones y, principalmente, crear sanas relaciones de los afectados y transgresores.

De acuerdo a la estructuración de la Matriz de Registro de Justicia restaurativa, sólo se halló un caso atípico, el caso del expediente 42, que presenta un proceso de justicia restaurativa en la escala de excelente. Este

caso se encuentra muy por encima de su grupo, esto quiere decir que sólo a este estudiante se le aplicó y completó el debido proceso, pues el estudiante presentó transgresiones graves y reiterativas, de tal manera que para poder ser intervenido por otras instancias, específicamente Comisaría de Familia, el estudiante debía tener un proceso debidamente respaldado, de ahí que, su expediente fuese el más completo en cuanto al proceso de justicia restaurativa, aunque también hubo acciones punitivas.

Al ubicar los puntajes totales de justicia restaurativa de los casos en cada categoría de interpretación, se encontró que en el 74% de los expedientes el proceso de justicia restaurativa fue entre muy deficiente y deficiente. En el 24% de los expedientes el proceso fue regular y sólo el 2% suficiente, de manera que ninguno fue excelente. Estos resultados corroboran la justicia restaurativa presenta deficiencias procedimentales y conceptuales en la mayoría de las instituciones educativas investigadas.

Dentro del evento de estudio Justicia Restaurativa se especificaron seis sinergias: valoración, reconocimiento, mediación, reparación, monitoreo y reconciliación.

Los puntajes de las sinergias mediación, reparación y reconciliación fueron los más heterogéneos con la particularidad que a la cuarta parte del grupo de estudiantes no se le aplicaron las actividades de estas categorías. La sinergia más heterogénea fue reparación, y estos resultados corroboran que no hay unidad de criterios, no se realizan adecuadamente los procedimientos y tampoco existe claridad en conceptos que permitan implementar la justicia restaurativa.

Es importante tener en cuenta que la justicia restaurativa dentro de la resolución de conflictos permite transformar los procesos punitivos en

procesos reflexivos, generar conciencia siempre y cuando los propósitos de restauración sean claros y unificados para quienes la ejecutan.

La sinergia valoración, es el primer paso que se realiza para determinar si el caso amerita un proceso de justicia restaurativa. Los resultados obtenidos de la aplicación de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa, en la sinergia valoración, indican que la mediana de esta sinergia, para los 51 casos estudiados, se ubicó en la categoría regular. Por lo cual, se puede deducir que este proceso tiene falencias en la identificación y aplicación de las actividades de valoración, y no hay claridad en los criterios para determina si se aplica o no la justicia restaurativa. En este sentido, Domingo (2015), resalta la importancia de la valoración de los hechos ya que en este procedimiento se analiza si es pertinente o no iniciar un proceso de justicia restaurativa.

Se encontraron también, tres casos atípicos que se ubicaron por debajo del grupo, en estos expedientes no hay procesos de valoración, sólo actas de compromiso. Además, se encontraron tres casos atípicos con puntajes muy por encima del resto del grupo.

Estos resultados revelan que, para que se haga un acercamiento a la justicia restaurativa en estas instituciones, debe haber transgresiones graves y reiteradas. También, se encontró que los docentes y el superior inmediato escriben poco, al inicio del caso, sobre las actividades de valoración. Para encontrar un expediente relativamente detallado, la transgresión debió haber sido muy grave, o que la coordinación exija informes detallados del caso para que éste pueda ser remitido al Comité de Convivencia Escolar o a otra instancia si así lo amerita.

También se evidenció en esta etapa que el afectado o algún testigo informan lo ocurrido al superior inmediato del transgresor, que el superior

inmediato indaga y valora los hechos, y que el transgresor confiesa el hecho y hace los descargos para su valoración. Sin embargo, la restauración es vista como la acción de sustituir, si es un daño a un inmueble, o de sancionar de manera punitiva al transgresor, si es un daño a terceros, y la reunión de valoración se cierra con la firma un acta de compromisos, la cual es un documento estándar para todos. La poca claridad que existe en las escuelas acerca de cómo decidir si hacer o no un proceso de restauración probablemente se debe a que en la literatura disponible acerca de justicia restaurativa (en el caso de los autores revisados para esta investigación), no se mencionan los criterios para decidir cuándo es pertinente hacer un proceso de justicia restaurativa.

Estos resultados evidencian que al llegar al punto donde se debe tomar una decisión acerca del proceso restaurativo, en una gran cantidad de los casos, el proceso se suspende. De hecho, en más de 70% de los casos los expedientes durante la valoración de los hechos, el transgresor no acepta un proceso de justicia restaurativa, y el Comité de Convivencia Escolar, tampoco valora y aplica criterios para ver si éste se amerita. Para estas instituciones las transgresiones deben ser graves y reiterativas para que se determine un proceso de justicia restaurativa, este a su vez es relativamente incompleto y con falencias en su ejecución. Es importante recordar que siempre que haya un afectado o un daño a un inmueble de un tercero, cabe la posibilidad de realizar un proceso de justicia restaurativa.

En esta etapa de valoración, únicamente en el 25% de los expedientes, el afectado acepta un proceso de justicia restaurativa durante la valoración de los hechos, con el apoyo de las familias de una de las partes. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se le explica al afectado cómo es el proceso de

justicia restaurativa, y la aceptación se queda simplemente en el concepto de la no repetición de la transgresión.

Solo en el 20% de los expedientes el afectado reconoce si tuvo algún tipo de responsabilidad para que sucedieran los hechos, y este reconocimiento tiene lugar, siempre y cuando haya una indagación para que el afectado pueda aceptar también su responsabilidad, pues generalmente se pone en el papel de victimizado.

En la sinergia valoración, en la mayoría de los expedientes, sólo se aplicaron las primeras actividades, que se refieren a la declaración e indagación de los hechos, pero la falta de conocimiento de los criterios para valorar si el caso amerita justicia restaurativa impide completar esta etapa de manera adecuada.

La sinergia reconocimiento, corresponde a la aceptación de las responsabilidades o culpas que hayan tenido las partes en un hecho presentado. Los resultados obtenidos en la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa, en la sinergia reconocimiento, indican que la mediana de la sinergia reconocimiento para los 51 casos estudiados se ubica en la escala de suficiente, por lo tanto, la sinergia reconocimiento tiene el más alto puntaje en el proceso de justicia restaurativa. En el momento de la declaración de las responsabilidades, ya sea de manera espontánea o inducida por quien esté llevando el caso, hay una aceptación por las partes de sus responsabilidades en la transgresión. En este sentido, Zuleta (2010) indica que el reconocimiento o declaración de los hechos cometidos, es relevante en aras de conocer realmente la verdad de los hechos y que esta declaración no es para hacerle un juzgamiento de castigo a los implicados, sino, que se busca proteger a las partes para reparar los derechos vulnerados.

En la sinergia reconocimiento no se encontró ningún caso atípico, esto quiere decir que, en los expedientes, la aplicación de las actividades de reconocimiento es realizada por el superior inmediato y hay registros en los expedientes, unos más precarios que otros, pero se identifica el responsable de la transgresión para cada caso.

Los resultados de la sinergia reconocimiento indican que en un 72,55% de los procesos realizados, los expedientes presentan una categoría entre suficiente y excelente. Este resultado da cuenta de que estas actividades de reconocimiento se ejecutan de manera satisfactoria. Sin embargo, a pesar de que en los expedientes se indican los responsables de los hechos, cuando la transgresión no es muy grave, esta descripción es corta e incipiente. Solamente cuando las transgresiones son graves o reiterativas, el docente o quien está a cargo del caso, realiza una descripción detallada de lo ocurrido. Es necesario entonces, que quien sea el responsable de ejecutar las actividades de reconocimiento, se tome el tiempo necesario para describir, de la manera más claramente posible las responsabilidades que tuvieron las partes en la transgresión, así será posible tener claridad de los hechos y realizar el proceso de justicia restaurativa de forma satisfactoria.

En esta etapa de reconocimiento, entre un 82% y un 86% de los expedientes el afectado, transgresor y testigos en una reunión inicial cuentan los hechos y expresan sus sentimientos. Talavera (1994), indica que el reconocimiento clasifica la aceptación de responsabilidades de dos maneras: expresa cuando hay una declaración voluntaria y tácita cuando es inducida. El reconocimiento de los hechos, en la mayoría de los casos es promovido por el docente o superior inmediato, lo que revela la falta de responsabilidad de las partes para aceptar sus culpas de manera voluntaria. De hecho, se encontró que en el 63% de los expedientes el superior encargado o Comité

de Convivencia Escolar, son quienes propician la aceptación de las responsabilidades de las partes en la transgresión ocurrida.

Entre el 75% y el 78% de los expedientes, se convoca a una reunión inicial al afectado, al transgresor y a los testigos, para determinar las responsabilidades de las partes en la transgresión. El concepto de reunión inicial no es identificado por el superior inmediato o por quien está a cargo del caso; es simplemente el primer encuentro, y de hecho en ese momento se puede intentar resolver la situación, ya que no hay claridad acerca de los procesos de justicia restaurativa, a no ser que la transgresión sea tan grave que se requiera de otra reunión, ya sea con la familia o con otras instancias como el Comité de Convivencia Escolar.

Solamente en el 47% de los expedientes el transgresor reconoce que lo que hizo va en contra de la integridad del afectado, lo que ratifica la falta de conciencia del transgresor para aceptar las consecuencias de sus actos, y cómo éstos afectan a las personas que están a su alrededor.

Únicamente en el 20% de los expedientes la familia reconoce las responsabilidades de las partes en los hechos. El papel de las familias suele ser respaldar o defender a una de las partes, y buscar la culpabilidad en el otro. En estos casos, para que exista el reconocimiento de las responsabilidades, la transgresión debe ser muy grave, o hay que demostrar con evidencias la culpabilidad de las partes en los hechos, de lo contrario hay una posición defensiva y de no aceptación de las culpas. Ramírez y Martínez (2013), indican que, en este proceso de reconocimiento, cuando al final las partes reconocen y aceptan sus responsabilidades, la familia se convierte una figura de apoyo y de contribución al proceso de justicia restaurativa con el fin de permitir, a través de su acompañamiento, que el transgresor pueda reflexionar sobre sus acciones. También otro aspecto importante, es que con

frecuencia no se informa a las familias sobre los acontecimientos ocurridos porque que el docente considera que la transgresión es leve o pasajera.

Solo en el 6% de los expedientes durante la reunión inicial, el superior inmediato o el Comité de Convivencia Escolar proponen un mediador o se convierten en mediadores. Sin embargo, en el 25% de los expedientes, alguna persona asume el papel de mediador sin ser asignado por el superior inmediato, ni por los participantes en la mediación. Algunas veces es el mismo superior inmediato o quien está a cargo del caso, quien asume este rol. El mediador es una figura que aparece de manera espontánea e incluso se ejecuta esta responsabilidad sin tener claridad en sus funciones. En todo caso, la asignación de un mediador, de manera oficial, dentro del proceso de reconocimiento no se realiza, y mucho menos, se registra en los expedientes. El mediador según Ríos y Olalde (2011) es el responsable de neutralizar y dar seguridad a las partes y al proceso restaurativo, mediante la observación en el desarrollo del proceso de mediación, y además evita los riesgos involucrados en la transgresión, por ejemplo, cuando estas transgresiones son amenazas, extorsiones o coacción. La poca información que se tiene sobre la figura y función de un mediador en los procesos de justicia restaurativa, se evidenció en los resultados la sinergia mediación, los cuales se describen a continuación.

En la sinergia mediación, se debe realizar un proceso estructurado que permita ayudar o asistir a las partes enfrentadas, para que ellas mismas puedan entender lo que está ocurriendo y cómo quieren solucionarlo. Los resultados obtenidos en la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa, indican que, para los 51 casos estudiados, la mediana de la sinergia mediación se ubicó en la categoría muy deficiente. Este resultado, indica la poca claridad

de la función de esta etapa dentro del proceso de justicia restaurativa por parte de los docentes, directivos y Comité de Convivencia.

La mediación como un proceso de la justicia restaurativa, según Subijana (2012) y Brenes (2009), tiene cuatro criterios procedimentales: debe existir un mediador que conozca bien el caso para poder prepararse y hacer las intervenciones de manera adecuada, el mediador debe generar un espacio para que las partes y los asistentes identifiquen que es el momento de la mediación, además deben escuchar ambas partes, y se debe encontrar la forma de restaurar los daños causados.

En la sinergia mediación, al 25% de los expedientes no se le aplicaron las actividades correspondientes. Este resultado puede dar cuenta de la poca información que los docentes, directivos y Comité de Convivencia que tienen de esta etapa. También, considerar que sólo los casos con transgresiones graves son los que aplican para ejecutar algunas actividades de mediación, entorpece el proceso. Otra dificultad surge cuando, quien está resolviendo el caso, simplemente omite procesos para ahorrar tiempo y evitar el trabajo que implica el proceso de justicia restaurativa. En este sentido, es necesario tener en cuenta que la mediación como lo indica Cabana (2017), es el punto medio entre las partes que se encuentran en una disputa, en el cual un tercero imparcial llamado mediador los asiste y facilita la comunicación entre las partes, para que tomen una decisión que logre satisfacer las necesidades de ambos, por medio del diálogo.

En estos expedientes se encontraron también, dos casos atípicos que se ubicaron por encima del resto del grupo. Para estos casos, se pudo evidenciar que hubo un acercamiento al proceso de mediación y un registro de las posibles alternativas de solución, las cuales fueron concertadas por las partes.

En sinergia mediación, el 94,12% de expedientes se ubican entre las categorías muy deficiente y deficiente, y el 5,88%, corresponde a las categorías suficiente y excelente. Pero estos últimos son casos atípicos que tienen transgresiones extremas y que requieren de procesos más completos para ser remitidos a otras instancias. Probablemente existe una mentalidad punitiva que no considera necesario hacer un proceso de diálogo, o llegar a acuerdos, sino que hace que quienes coordinan el proceso pasen directamente a asignar un castigo, si el caso es grave, o a subestimar acciones correctivas si el caso es muy leve.

En esta etapa de mediación, en un 73% de los casos no se consideraron posibilidades de restauración. Esto sólo deja lugar a medidas punitivas o a una reparación parcial.

En el 75% de los expedientes, cualquier posible reparación no surgió de común acuerdo entre las partes. Además, el transgresor y el afectado firmaron un acta de compromisos en un formato estándar, cuando fue necesario, y los compromisos consistían en no volver a cometer la transgresión, pero no contemplaba un compromiso de reparación. El acta de compromiso solo se utilizó en aquellos expedientes donde la transgresión era repetitiva o grave, y aunado a esto, en los expedientes se encontraron varias de estas actas en un mismo caso, lo cual evidencia que es un documento que el estudiante se ha acostumbrado a firmar, pero no hay un compromiso real de cambio, porque sigue cometiendo la transgresión.

En este sentido, se hace necesario diferenciar entre acuerdo y compromiso. El Diccionario Español Jurídico (sf), define acuerdo como un convenio que se hace entre dos o más personas y que además es voluntario. En este sentido, durante la mediación, el acuerdo significa que los involucrados unifican criterios con respecto a cómo se va a realizar la

restauración. Por otra parte, compromiso según *The Free Dictionary* (sf, definición 1), es la obligación que contrae una persona mediante una promesa, un contrato u otro tipo de acuerdo. En este sentido, el compromiso va más allá del acuerdo.

Con base en esta distinción, existen algunas confusiones procedimentales en los expedientes, pues se entiende el acuerdo y compromiso como sinónimos.

Por otra parte, sólo en el 22% de los expedientes el superior inmediato o el Comité de Convivencia Escolar, señala las posibles consecuencias causadas por los hechos ocurridos, a través de una sensibilización con las partes involucradas, y durante la mediación, los involucrados proponen alternativas de solución. El espacio de mediación se confunde con el momento de los descargos de los hechos, por tal motivo el proceso de sensibilización hacia las partes no se realiza adecuadamente.

Este espacio debe ser abordado por un mediador que pueda ejecutar una sensibilización con las partes para que las alternativas de solución sean de carácter restaurativo. El proceso de sensibilización debe promover en las partes según Calvo (2018) una concientización de lo que significa la restauración de las faltas, para evitar la reincidencia y poder obtener una transformación conceptual de lo punitivo por lo restaurativo.

Únicamente entre el 16% y un el 18% de los expedientes, durante el proceso de mediación, el mediador propone las disculpas que se deben ofrecer al afectado y que este a su vez acepte algunas alternativas de solución. El desconocimiento en los procesos restaurativos interrumpe el propósito de la restauración, de ahí que, se tengan que forzar algunos espacios, es fundamental que el mediador esté en la capacidad de generar en

las partes valores y principios que permitan alternativas que potencien entre ellos una relación sana. En este mismo sentido, las funciones del mediador deben estar determinadas para que quien haga esta función pueda realizarla adecuadamente. El Ministerio de Educación del Perú (2013), señala que entre las funciones del mediador están: propiciar un espacio que genere confianza y se pueda realizar un diálogo, facilitar que la comunicación entre las partes sea eficiente, identificar los intereses de cada uno y motivar a las partes para llegar a acuerdos.

En el 88% de los expedientes no se llega a un acuerdo en la mediación. Los acuerdos son inducidos en su mayoría por quien está liderando el caso, y se evidencia poca espontaneidad de las partes y asistentes para proponer aquellas acciones que se deben realizar resarcir los daños causados. Hay una actitud poco conciliadora, pues no permite generar acuerdos de carácter reflexivo y educativo, y se delibera con base en acciones punitivas.

Durante el proceso de mediación, en más del 90% de los expedientes no se escucha nuevamente la narración de los hechos, los asistentes a la reunión no hacen preguntas a las partes, el afectado no indica hasta donde fue afectado por el transgresor, y el mediador no sensibiliza al transgresor sobre las consecuencias de sus acciones. Al no realizar estos mecanismos para solucionar una situación, no se generan propuestas restaurativas. Es importante recordar lo que plantea el Ministerio de Educación de Perú (2013), en cuanto a que la meta del mediador es ayudar a las personas o los grupos en conflicto a encontrar una solución, el mediador no juzga, no castiga, no da la solución al conflicto; solamente genera el espacio para el diálogo.

En el 88% de los expedientes el mediador no identifica a las personas que requieren hacer parte del proceso de justicia restaurativa; los involucrados no asisten a la reunión del proceso de mediación; el mediador no hace un

resumen de lo ocurrido y no lo socializa en la reunión de restauración y, además, el mediador no asigna un monitor de los acuerdos y no establece las normas a seguir por el monitor. Esto se contradice con lo planteado por el Ministerio de Educación del Perú (2013), quien señala que el rol del mediador es: orientar el proceso restaurativo de manera que se pueda encontrar una solución, si se tiene en cuenta que son los involucrados quienes toman la decisión con respecto a qué harán para remediar la situación, pero si los involucrados no están presentes, esto no se puede lograr.

En este sentido, Márquez (2007), se refiere a que las acciones que debe tener en cuenta un mediador, son inicialmente buscar que la reparación sea integral de manera que comprenda principalmente aquellas estrategias que restauren el daño, indemnización de ser necesario, rehabilitación, satisfacción, y que garantice la no repetición de las conductas.

En ninguno de los casos se propuso un espacio adecuado para el encuentro de restauración; y el mediador no convocó a una reunión de socialización para conocer los acuerdos establecidos, y no reconocieron la justicia restaurativa como una alternativa de solución a acuerdos. Estos resultados tan débiles en la sinergia mediación ratifican que las intervenciones que se realizan por parte del docente, el superior inmediato o el Comité de Convivencia Escolar, no son de carácter restaurativo, la penalización de los hechos está explícita en los expedientes, y no existe un protocolo o guía de mediación que permita cumplir con el proceso restaurativo en las siguientes etapas.

La sinergia reparación, es la restitución del daño causado ya sea físico o psicológico que hace parte de la justicia restaurativa. Los resultados obtenidos de la aplicación de la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa en la sinergia reparación, arrojaron que la mediana de esta sinergia para los 51

casos estudiados fue de 11,11 puntos y se ubicó en la categoría deficiente. Se puede decir entonces, que esta etapa de la justicia restaurativa, presenta falencias en su ejecución. En este sentido, Flórez (2019), considera que la reparación permite hacer un acuerdo que supere la transgresión y que ésta puede ser material, la cual se realiza mediante la devolución o la indemnización, y la reparación simbólica, consiste en ofrecer disculpas y manifestar actitudes de arrepentimiento, en ambos casos se busca ser perdonado y no cometer de nuevo la transgresión.

En la sinergia reparación, a la cuarta parte del grupo no se le aplicaron las actividades de la sinergia reparación. Este resultado evidencia el error que tienen los responsables de los casos para la aplicación de la sinergia reparación. Sólo se encontró un caso atípico y se ubicó muy por encima del grupo; este expediente en particular cuenta con evidencias de los acuerdos de reparación, si se tiene en cuenta que es un expediente con transgresiones repetitivas y graves, de tal manera que su proceso cumple con gran parte de las actividades de la sinergia reparación.

En cuanto al contexto escolar, el proceso de reparación según el Ministerio de Educación Colombiano (2014), deben tener un sentido pedagógico y, además de enmendar y compensar los daños causados a la otra persona, estas acciones deben ir encaminadas a reestablecer el clima escolar y la relación entre las partes.

En la sinergia reparación, entre un 76% y un 78% de los casos, no se someten las posibles acciones reparadoras a consideración del afectado o no hay reparación. Probablemente sólo se toman medidas punitivas, o en el peor de los casos, ni siquiera hay sanción, sino sólo una anotación y la firma del acta de compromiso. Los estudiantes aprenden que sus acciones no tienen consecuencias y se acostumbran a violar las normas. En esta etapa se ve

reflejada la negligencia del docente, la indiferencia ante las transgresiones, la falta de autoridad y la falta de promoción, en los estudiantes, de la capacidad de reparar las transgresiones a través de actividades reflexivas, con lo que se entorpecen los posibles cambios positivos que puedan tener los estudiantes.

En el 84% de casos el afectado no recibe disculpas y tampoco hay un compromiso por parte del transgresor de no volver a cometer el hecho. La transgresión física y la transgresión verbal son las más predominantes en los expedientes, pero también son las más repetitivas en buena parte de los casos, pues al no tener un procedimiento adecuado, los estudiantes repiten la transgresión ya que finalmente sólo se firma un acta de compromiso y solo si el docente o directivo lo considera pertinente, pasará a otra instancia. Es decir, la restauración es decisión de quien esté a cargo del caso. Según Brenes (2009), la reparación de un hecho debe pasar por cuatro facetas: pedir disculpas, cambiar de conducta, restituir los daños y ser generoso. Seguramente, si el docente o el superior inmediato aplicaran estos aspectos, se estaría contribuyendo a que el afectado pueda ser restaurado y a que el transgresor pueda reflexionar, para evitar constante repetición de las faltas.

En el proceso de reparación, sólo en un 12% de los expedientes, el mediador propone y acepta sugerencias de acciones para reestablecer el daño causado por el transgresor. Sin embargo, la falta de información sobre el perfil, rol y funciones del mediador, se reflejan también en el proceso de reparación, pues los vacíos procedimentales reiteran que las acciones punitivas se confunden con resarcir, y la reparación es vista como la reposición de algo material que se convierte en responsabilidad de los padres. En otros casos, reparar es visto como evitar el contacto con el afectado para que no se repita la transgresión.

Solamente entre un 6% y un 8% de los expedientes el transgresor se compromete a hacer un cambio de conducta y a no repetir la transgresión, y los involucrados son conocedores de las acciones reparadoras que debe hacer el transgresor a la comunidad en caso de que sean pertinentes. Los expedientes revelan que la promesa de cambio de conducta por el transgresor, queda firmada en el acta de compromiso, pero no se cumple, pues existen expedientes con varios documentos firmados con los mismos compromisos y las mismas repeticiones de las transgresiones, y lo que varía son los afectados.

Únicamente en el 2% de los expedientes los involucrados se apoya al transgresor en acciones de reeducación dirigidas a la reparación del daño. La reeducación según Bembibre (2013), es el proceso mediante el cual una persona vuelve a aprender aquello que ya había aprendido o que por algunas circunstancias dejó de practicarlo. En los casos estudiados no se identificaron acciones de reeducación. Se evidenció sólo en algunos expedientes que el estudiante no repite las transgresiones o muestra un cambio de actitud, de manera que no le vuelven a llamar la atención, pero esto como producto de la acción punitiva y no como un proceso de reeducación, lo que no garantiza que no ejecute las mismas conductas de transgresión en otros contextos.

En la sinergia monitoreo, se debe realizar el seguimiento al progreso de acuerdos y compromisos de las partes. Los resultados arrojados por la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa, en esta etapa, indican que, para cada uno de los 51 casos estudiados, la mediana se ubicó en una categoría deficiente. En el 94,12% de los procesos realizados en los expedientes presentan una categoría muy deficiente o deficiente.

Este resultado, muestra que ni los docentes, ni los directivos y ni el Comité de Convivencia Escolar, incorporan esta etapa dentro del proceso de justicia restaurativa.

Según Brenes (2009), si el monitor reporta que no se están cumpliendo los acuerdos por cada una de las partes, el caso pierde el sentido de lo restaurativo y pasa a tener una sanción punitiva.

El monitor debe revisar que se esté dando cumplimiento a los acuerdos y compromisos por cada una de las partes, estos compromisos deben tener un tiempo estimado, dar informe del proceso a quienes lo necesiten o a quien lo soliciten, y llevar un registro de avance de los acuerdos. El monitor es el encargado de informar a quienes hacen parte del proceso de justicia restaurativa acerca de la culminación del caso, y de levantar un acta sobre el cumplimiento o incumplimiento de los acuerdos y compromisos de las partes. En los expedientes investigados no se identificó la figura de monitor, este rol también fue asumido espontáneamente por quien estuvo encargado del caso, es reiterativo que la falta de información sobre justicia restaurativa hace que se obvien procesos importantes como el monitoreo. No se encontró, en los expedientes, el seguimiento a los compromisos asumidos por los estudiantes a las actas de compromiso, ni mucho menos la culminación del caso, donde se indica qué se cumplió y qué no.

El monitor, sólo en el 53% de los expedientes, informa al directivo el cumplimiento o incumplimiento de los procesos restauradores que está realizando el transgresor. Además, en el 63% de los casos las familias no se enteran si las acciones reparadoras se llevaron a cabo o no.

En cuanto a los procesos que menos se realizan en la etapa de monitoreo, se encontró que en el 84% de los expedientes el monitor no

informa al docente acerca del cumplimiento o incumplimiento de la restauración hecha por el transgresor. Es importante que el superior inmediato que conoció de primera mano la transgresión reciba esta información, ya que esto permite realizar intervenciones pedagógicas con los estudiantes implicados, o estar vigilantes a los comportamientos que se presenten entre ellos, los cuales se esperan que sean cordiales.

También, entre el 90% y el 92% de los expedientes el monitor no revisa que el proceso de restauración llegue a su fin, ni informa al Comité de Convivencia Escolar el cumplimiento o incumplimiento de los procesos. Es importante registrar en un acta los términos con los cuales culminó el proceso de restauración, pero en los expedientes no hay ninguna evidencia de los procesos de finalización de las transgresiones. Se infiere que no hay repetición de éstas, porque no se hacen más actas de compromisos, además, de los casos que pasan por el Comité de Convivencia Escolar, sólo unos pocos integrantes éste, tienen conocimiento de la finalización del caso estudiado, pero de manera verbal, no hay nada escrito.

Además, en el 98% de los expedientes el mediador durante el proceso de monitoreo, no verifica que el monitor este cumpliendo con sus responsabilidades, y el monitor por su parte, tampoco confirma que las actividades restauradoras reciban apoyo de la comunidad. La supervisión por parte del mediador, de las actividades que debe hacer el monitor no se cumple, porque las acciones de monitoreo son realizadas por el mismo mediador, quien asume, espontáneamente, todos los roles de justicia restaurativa. De acuerdo a la mayoría de los expedientes esta persona es el coordinador de convivencia.

En última instancia, la etapa monitoreo es importante para que, los casos no queden a la deriva y poder determinar si los involucrados cumplen o no

después de firmar el acta de compromiso, con lo que allí está estipulado. El monitoreo se convierte en una herramienta para intervenir a aquellos estudiantes que presentan reiterativas transgresiones, y poder hacer con ellos un trabajo personal que permita la reflexión, la no repetición de la transgresión e incluso una intervención con otras instancias.

Por otra parte, la sinergia reconciliación, permite fomentar relaciones pacíficas y sin rencores entre las partes, aunque no necesariamente haya lazos de amistad. Los resultados obtenidos por la Matriz de Registro de Justicia Restaurativa, indican que esta etapa del proceso no se realiza adecuadamente.

En este sentido, Brenes (2009), indica que la justicia restaurativa implica un proceso donde se reúne a las personas que desean resolver un conflicto, reconstruir vínculos, sanar y brindar apoyo. En esta investigación, el proceso al que se refiere Brenes corresponde a la etapa de reconciliación, y es la oportunidad para continuar desarrollando en las partes valores que verdaderamente puedan contribuir a la reflexión y a relaciones armoniosas entre ellos.

La reconciliación, como la etapa final de la justicia restaurativa de esta investigación, de acuerdo con Castrillón-Guerrero, Riveros, Knudsen, López, Correa y Castañeda (2018), tiene el propósito de reconstruir o reparar aquellos vínculos sociales que se han fracturado entre las partes, y de reestablecer relaciones que permitan la aceptación mutua de las partes, va desde lo personal hasta lo grupal y su fin es lograr un ambiente más armónico.

En la sinergia reconciliación, al 25% de los expedientes no se le aplicaron las actividades correspondientes. Esto resulta preocupante, porque Garrido-Rodríguez (2008), se refiere a la reconciliación como aquella que

permite direccionar la creación de nuevas reglas para suprimir las acciones violentas y que construir relaciones, normas y conductas para una sana convivencia.

Al 75% de los expedientes restantes, solo se les aplicó algunas actividades de la sinergia reconciliación. También se encontraron tres casos atípicos, que se ubicaron por encima del resto del grupo, pues se observó que los transgresores no volvieron a tener dificultades con sus afectados, y que, además, dentro de la institución no tuvieron problemas. Estas observaciones se hicieron de manera informal.

La etapa de reconciliación no es identificada dentro del proceso, pues se asume que, si no hay transgresiones reiterativas con el mismo afectado, es porque ya se superaron las dificultades presentadas. No se indaga sobre los sentimientos que tienen las partes, el uno hacia el otro, no tampoco si se requiere de intervenciones psicológicas, o simplemente es suficiente un dialogo entre las partes para generar tranquilidad en sus relaciones.

Esta etapa de reconciliación, la actividad más común es cuando el superior inmediato proporciona canales de comunicación el entre el afectado y el transgresor como una manera de fomentar un trato cordial entre ambas partes, pero esta actividad se realizó únicamente en el 27% de los expedientes. Esto quiere decir que en el 73% de los casos no se facilitó un buen trato entre las partes. Para los docentes y directivos basta con que no se vuelvan a agredir y con eso parece ser suficiente, incluso se les recomienda no volver a tener ningún tipo de contacto para evitar nuevas transgresiones

Por otro lado, los porcentajes de las actividades que no se realizan en la sinergia reconciliación son muy altos: en el 90% de los expedientes, el transgresor dentro de la comunidad no es reconocido como una persona de

bien, éste queda estigmatizado e incluso los docentes o superiores inmediatos no promueven el reconocimiento al cambio de actitud del transgresor.

En ninguno de los casos el superior inmediato propicia que entre el afectado y el transgresor haya actitudes reconciliadoras para establezcan una relación de confianza, armoniosa o tolerante entre ellos. Estos resultados tan frágiles en la sinergia reconciliación, confirman una vez más que existe una preocupación del docente, del directivo y del Comité de Convivencia Escolar, por evitar las transgresiones, pero no se evidencia la búsqueda de relaciones armoniosas y tolerantes, ni tampoco se fomenta que los estudiantes aprendan a resolver cualquier conflicto a través del dialogo, no sólo en la escuela, sino, en cualquier lugar donde se encuentren

En síntesis, para el evento justicia restaurativa, en términos generales, solo se realizan en un mayor porcentaje las sinergias valoración y reconocimiento, pero las sinergias de mediación, reparación, monitoreo y reconciliación no se aplican de manera adecuada dentro de los procesos, ya que, la información que se encontró en los expedientes, evidenció una confusión entre lo punitivo y las acciones reparadoras. Así mismo, no están definidos los roles para direccionar la reparación, y tampoco hay claridad conceptual en cuanto a cada una de las etapas y la secuencia del proceso. Esto evidencia la necesidad urgente de desarrollar acciones que permiten incorporar, al ámbito escolar, los procesos de justicia restaurativa.

2.4 Relación de las transgresiones con la convivencia escolar

Ahora bien, para explicar la influencia que las transgresiones cometidas por los estudiantes sobre la convivencia escolar en las instituciones investigadas, se identificaron aquellas transgresiones que ocasionan daño a

terceros y cuáles no. A continuación, se presentan las transgresiones con daño a terceros que tienen mayor influencia en la convivencia escolar.

Las transgresiones con daño a terceros que influyen sobre la **Convivencia Escolar** son: agresión física, agresión verbal, insulto, daño a posesiones de otros, hurto, daño a propiedades de la institución, bullying, ridiculizar a otros, colocar apodos a los docentes y a los compañeros, trato descortés a los compañeros y a los docentes e incitación a la riña.

La **agresión física** y a la **agresión verbal**, generan un entorno hostil que, rompe la relación entre los estudiantes involucrados y se crean sentimientos de venganza, rencor y constantes situaciones conflictivas. En cuanto a los **insultos**, cuando el estudiante utiliza un vocabulario que puede herir susceptibilidades en sus compañeros, el entorno escolar se convierte en un espacio de constantes altercados que hacen que la convivencia entre los implicados se vea afectada y las relaciones se tornen conflictivas. Por lo tanto, las sinergias de convivencia que más se ven afectadas por estas transgresiones son el sentido de pertenencia, el apoyo mutuo, comunicación, respeto, participación, organización y cordialidad. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Palomino y Daguas (2010), quienes indican que la presencia de relaciones agresivas entre los compañeros, son aspectos que generan conflictos en la convivencia, y que pueden ser comunes en el contexto escolar, pero deben ser abordados desde la implementación de actividades cooperativas que puedan desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias personales y para estar en grupo.

Otras transgresiones con daño a terceros que influyen en la convivencia escolar es el **daño a posesiones de otros**. Por lo general, cuando esto ocurre, el docente sólo hace un comentario en el cuaderno de anotaciones y repone el objeto dañado. Lo mismo ocurre cuando la transgresión es **hurto**;

en ese caso el estudiante debe entregar lo saqueado, se hace el reporte y, si el objeto es de alto valor, se remite a otras instancias legales y se reseña al estudiante que cometió el robo. Este estudiante es señalado siempre por sospecha, además sus compañeros tratan de no compartir con él sus cosas porque consideran se puede apropiarse de ellas, incluso los mismos docentes también son cautelosos con esos estudiantes. Sin embargo, cuando la transgresión es **daño a la propiedad de la institución**, la convivencia es más afectada que en el caso anterior, ya que se daña un bien que estaba al servicio de todos. El estudiante comete este tipo de transgresión sin medir las consecuencias, tales como que sus compañeros se dejarán de beneficiar con lo que dañó, y que va a recibir críticas por parte de ellos, lo cual termina por alterar significativamente la convivencia dentro del aula. Las sinergias de convivencia escolar que son más afectadas por estas transgresiones son: sentido de pertenencia, apoyo mutuo, comunicación, respeto y participación.

El **bullying**, la **ridiculización** y la **discriminación**, son comportamientos que inciden directamente en la convivencia, ya que hay una relación de hostigamiento intencional hacia el otro, y este tipo de transgresión genera daños psicológicos muy graves que pueden llevar al afectado a tener baja autoestima, a reaccionar de forma agresiva, y a tomar decisiones que terminen en la deserción escolar, por lo que este tipo de relaciones demandan soluciones. Estas transgresiones afectan el sentido de pertenencia, el apoyo mutuo, la comunicación, el respeto, la participación, la organización y la cordialidad.

Por otra parte, **colocar apodo a los docentes**, afecta directamente la convivencia escolar siempre y cuando el docente se entere de lo que está ocurriendo, de tal manera que se puede iniciar un proceso disciplinario o el docente desde su autoridad puede hacer comentarios hacia ese estudiante

que se pueden tornar conflictivos. En cuanto a **colocar apodos a los compañeros**, es una transgresión que genera situaciones incómodas constantemente puesto que hay reacciones de frustración y de rabia en el afectado que pueden acarrear otro tipo de consecuencias. Las sinergias de convivencia que se ven afectadas por estas transgresiones son apoyo mutuo, respeto y participación. En este sentido, el Ministerio de Educación Gobierno de Chile (s.f), afirma que para que existan relaciones armoniosas entre los estudiantes y docentes, es importante construir una convivencia escolar basada en los valores del respeto y la solidaridad, de manera mutua y recíproca, de esta manera la violencia no tiene cabida en este tipo de relaciones.

Otras transgresiones con daño a terceros que influyen en la convivencia escolar son el **trato descortés a los docentes y a los compañeros** ya que éstas tienen que ver directamente con el tipo de relación que tengan las partes. Las sinergias de convivencia escolar que se ven afectadas por estas transgresiones son sentido de pertenencia, apoyo mutuo, respeto y cordialidad. Al respecto, López, Carvajal, Soto y Urrea (2013), a través de un estudio realizado por la Universidad de Antioquia sobre convivencia escolar y las buenas relaciones entre maestros y estudiantes, indicaron que, cuando las relaciones son buenas, es porque existe un ambiente de diálogo que pasa de los temas académicos a temas familiares y personales, de esta manera se fortalece el vínculo docente-estudiante y se mejoran los ambientes de convivencia.

Por último, el **incitar a riñas**, provoca situaciones hostiles, y los resultados mostraron que afecta la convivencia en general, pero particularmente la sinergia organización. Para Palmero, Díez, Diago, Moreno y Oblitas (2007), la hostilidad desde el componente afectivo-emocional,

encierra estados emocionales como la ira, el enfado, el resentimiento, el disgusto y el desprecio y, además, puede terminar en agresión física, agresión verbal y daños graves.

Estas transgresiones, hacen parte de la cotidianidad de las escuelas del municipio de Pueblorrico, diariamente hay algún tipo de infracción, y los docentes y directivos sólo intervienen aquellas que son graves o tienen una alta influencia en el desarrollo de la convivencia escolar, pero únicamente después de haber cometido la falta muchas veces y con un proceso disciplinario punitivo, que a la final, no genera cambios en el comportamiento de los estudiantes, por el contrario, éstos asumen compromisos que saben que no van a cumplir. Es importante, entonces, que los procesos de las escuelas incluyan como objetivo la formación del ser en relación enfocado en educar para la convivencia y la paz. De Miguel (2004), considera que la educación para la convivencia y la paz, es un asunto que implica tener acciones intencionales, sistematizadas y continuas, enfocadas al desarrollo personal y colectivo de los estudiantes, que generen alternativas de pensar, de sentir y de actuar, para que además, potencien en ellos la capacidad de enfrentar los conflictos desde una posición pacífica y no violenta.

Por otra parte, se identificaron en las instituciones investigadas las transgresiones de norma, sin daño a terceros que también influyen en la convivencia escolar. Éstas son: desobediencia, desorden, no entregar tareas, estar fuera de clase, llegar tarde y usar vocabulario soez.

La **desobediencia** y el **desorden** generan múltiples comportamientos que influyen en la convivencia pues estas transgresiones producen una relación tensa entre el estudiante y el docente, lo que genera situaciones de irrespeto y un trato poco amable. Incluso estas situaciones desequilibran la autoridad que pueda ejercer el docente sobre el estudiante. El desorden

entorpece el trabajo académico ya que el estudiante es descuidado con sus cuadernos y no cumple con los horarios de clase; estos asuntos generan en los docentes cierta displicencia hacia este tipo de estudiantes.

La **desobediencia**, se presenta como el no cumplimiento de instrucciones, lo que produce en el estudiante cierta dificultad para trabajar en equipo, y para que haya una aceptación por parte de sus compañeros en el desarrollo de las actividades académicas. Esto genera un bloqueo en los procesos de aprendizaje, y con el docente se presenta una relación conflictiva ya que los llamados de atención se vuelven constantes. En este sentido, Palmero, et al. (2007) se refieren a las relaciones hostiles como el resultado de todas las posibles influencias negativas que pudo haber recibido la persona en su entorno. Además, las personas conflictivas presentan ciertas características como estar siempre a la defensiva, generar ambientes de competitividad y tensión, y esperar lo peor de los demás.

El **no entregar las tareas** también influye sobre la convivencia, dado que, con los estudiantes que son reiterativos en esta falta, se crea un estigma hacia ellos por parte de los docentes, e incluso hay cierta desconfianza cuando el estudiante presenta esporádicamente una tarea. Esta situación es causal de deserción escolar por la presión que ejercen los docentes sobre el estudiante. En cuanto al comportamiento de **estar fuera de clase**, esto origina malestar en los docentes y directivos porque los estudiantes interrumpen otras clases, se crean oportunidades para cometer otras infracciones, se ocasionan accidentes físicos y se afecta el proceso académico. En este sentido, la escuela debe preocuparse por desarrollar estrategias para generar en el estudiante competencias para la vida presente y futura, Castillo y Gamboa, (2012), indican que la educación debe orientarse a que el estudiante se convierta en un ciudadano competente y democrático a través del desarrollo

de habilidades para la productividad, pero además, debe potenciar los valores e ideas que propicien una convivencia solidaria para asumir una formación integral, que fortalezca la relación con la escuela, la familia y la sociedad.

Otra transgresión que afecta la convivencia es **llegar tarde**. En estos casos, por lo general el directivo indaga con la familia la razón por la cual el estudiante llega tarde y, generalmente, los padres de familia se responsabilizan de esta situación, y liberan al estudiante de todo compromiso. Además, por parte de la institución no hay correctivos significativos para minimizar este tipo de transgresiones; el estudiante simplemente se registra en una planilla y se le da una autorización de ingreso a clase. Esto también ocurre cuando el estudiante se queda por fuera. El estudiante responsabiliza al docente de no dejarlo entrar al aula de clase, y el directivo termina por autorizar el ingreso. Este conflicto de autoridades generalmente origina problemas con el docente. Además, el estudiante aprende que puede burlar la autoridad por las inconsistencias entre docentes y directivos.

Por último, el **vocabulario soez**, es una transgresión que demanda constantes llamados de atención por parte del docente pues, al parecer, este tipo de palabras hacen parte del lenguaje cotidiano del estudiante, y se va volviendo tan propio que no distinguen ni el lugar, ni la persona para utilizarlo.

De esta manera, las transgresiones son consecuencia de la falta de prevención de las mismas, y acarrear resultados serios en la convivencia escolar, incluso cuando no hay un daño directo a terceros. Además, no se da la importancia a algunas transgresiones, especialmente a las transgresiones de norma, porque se considera que son faltas leves y que simplemente con un llamado de atención se solucionan. Sin embargo, la no intervención adecuada de estos aspectos, que el docente considera superficial, con el

tiempo se convierten en situaciones hostiles y generan consecuencias mayores.

2.5 La relación entre justicia restaurativa y convivencia

Por otro lado, para explicar las relaciones entre el ejercicio de la justicia restaurativa y la convivencia escolar de las instituciones educativas del municipio Pueblorrico, se aplicó una correlación de Spearman, la cual arrojó un coeficiente alto, significativo y negativo.

Este coeficiente negativo implica que a mayor justicia restaurativa la convivencia es más conflictiva, por lo tanto, cuando se aplica la justicia restaurativa, la convivencia pareciera ser más hostil. Sin embargo, esto tiene una explicación ya que, en las instituciones educativas investigadas, se espera sólo hasta que el estudiante cometa la transgresión y a que ésta sea reiterativa y grave para aplicar los procesos de justicia restaurativa, de manera que el daño en la convivencia ya está hecho. Esto muestra que los procesos de justicia restaurativa no se aplican adecuadamente, y no tienen una intención preventiva que permita mejorar la convivencia escolar.

De acuerdo con estos resultados, cuando se hace el intento de aplicar la justicia restaurativa, al no ser preventiva, sino punitiva, ésta no genera reflexión ni cambio de comportamiento en los estudiantes, lo cual se evidencia en el hecho de que quienes han pasado por ese proceso incompleto, siguen siendo reiterativos en las transgresiones.

Este resultado permite hacer otra inferencia: los resultados positivos de la justicia restaurativa aplicada adecuadamente no son inmediatos y sólo podrán verse a mediano y largo plazo, por lo que para estimar sus efectos reales sobre la convivencia será necesario continuar la investigación y medir

la convivencia tiempo después de estar aplicando los procesos, y estimar los cambios a partir de comparaciones con los datos de las transgresiones y de la convivencia antes de iniciar el programa. Se esperaría que una aplicación consistente y oportuna de las acciones de justicia restaurativa disminuya la cantidad y la gravedad de las transgresiones. En consecuencia, como ya se mostró que las transgresiones afectan significativamente la convivencia, se esperaría que, al disminuir las transgresiones, ésta mejore.

En este sentido, la convivencia escolar, para Guzmán, Muñoz y Preciado (2012), depende del entorno del estudiante, así que la armonía dentro de la escuela involucra a toda la comunidad educativa, y ésta debe favorecer el desarrollo humano del estudiante y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas. Sin embargo, esto no se está cumpliendo a cabalidad en las instituciones investigadas, debido a la negligencia de quienes son responsables de mantener la autoridad y de ejercer la justicia dentro de la institución. Esta negligencia se manifiesta en la subestima de las transgresiones de los estudiantes, la omisión de intervenciones oportunas, la falta de seguimiento en las acciones correctivas, el conflicto de autoridad, y el poco énfasis en las medidas preventivas que deben ir dirigidas a suprimir el comportamiento transgresor reiterativo y a generar conciencia ética en los estudiantes.

Ahora bien, se encontró que la justicia restaurativa, tal como se está aplicando, no está contribuyendo a mejorar las sinergias de convivencia escolar, pero las más afectadas son cordialidad, sentido de pertenencia y organización.

Según los resultados, la relación de **justicia restaurativa y cordialidad** presenta las mayores dificultades, ya que, durante el proceso, en el caso de las transgresiones que afectan esta sinergia -como el trato descortés a los

docentes, la ridiculización de otros y la agresión verbal-, el proceso de justicia restaurativa ni siquiera se aplica, o cuando mucho llega hasta la valoración y pasa directamente a un llamado de atención, que no forma al estudiante para el respeto al otro.

El en caso de transgresiones más graves que afectan la cordialidad - como la agresión física y el bullying-, se deja pasar un largo tiempo para poner límite a estos comportamientos, y en este periodo es posible que las partes continúen presentando conflictos e incluso que éstos se agraven. Además, dentro del proceso de justicia restaurativa se descubrió que no se implementan acciones que promuevan la capacidad de perdonar y llevar una relación armoniosa entre las partes afectadas, incluso después que el proceso termina.

Con respecto al **sentido de pertenencia**, Canales y Peña (2014) indican que este se fortalece en el estudiante cuando en su escuela hay cumplimiento de las normas, cuando se promueve la colaboración en las actividades propuestas por la institución y, además cuando la escuela es una promotora de valores. Los resultados de esta investigación permitieron evidenciar que cuando se ejecuta el proceso de justicia restaurativa, ya el sentido de pertenencia está deteriorado, y los estudiantes presentan dificultades de integración con sus compañeros, tienen relaciones hostiles dentro del grupo y muestran poco interés por las actividades institucionales.

Por otro lado, la justicia restaurativa aplicada de forma incompleta y superficial se relaciona con resultados deficientes de la sinergia **organización**. Esto es grave, puesto que la organización, según Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux (2017), es la que permite que los estudiantes, docentes y comunidad educativa se apropien de las normas, las conozcan y las cumplan, pues de esta manera los mecanismos de resolución de conflictos

pueden ser más efectivos. Si embargo, se observó que, en los estudiantes con un número significativo de transgresiones registradas, los encargados de poner orden y ejercer la justicia dejaban pasar estas transgresiones de forma constante.

Cuando la autoridad no se ejerce, los estudiantes perciben que transgredir las normas es aceptado, y las transgresiones aumentan. También, la falta de un proceso restaurativo adecuado hace que se dificulte generar en el estudiante una introspección y acatamiento de las leyes, de tal manera que, para él, infringir la norma hace parte de su comportamiento cotidiano.

En cuanto a las relaciones entre las sinergias de justicia restaurativa y las sinergias de convivencia escolar, se encontró que, aunque todas tienen una correlación negativa entre sí, las sinergias de justicia restaurativa valoración, reconocimiento y monitoreo, son las que tienen mayor impacto desfavorable en las sinergias convivencia escolar cordialidad, sentido de pertenencia y organización.

En cuanto a la **valoración de los hechos**, ésta es sumamente importante porque es precisamente en esta fase donde se determina si se realizará la restauración o no, entonces, al no realizar un adecuado procedimiento, lo que se genera es que las transgresiones disminuyan temporalmente o pasen desapercibidas, porque se les resta importancia, y por tal motivo se genera entre los afectados relaciones hostiles, poca conexión con el grupo, rabia y resentimientos, lo que produce a su vez la repetición continua de la transgresión, violación constante de la norma y poco interés por el bienestar de sus compañeros. En conclusión, se genera un círculo vicioso.

Por otra parte, la sinergia **reconocimiento**, de justicia restaurativa, también tiene una correlación negativa con las sinergias cordialidad

organización y sentido de pertenencia de convivencia escolar. En este sentido, Zuleta (2010) indica que el reconocimiento como la declaración de los hechos cometidos, es una etapa muy importante ya que se busca la verdad para reparar a los implicados en aquellos derechos que le hayan sido vulnerados. Sin embargo, cuando esta etapa no se cumple a cabalidad, o se cumple sólo cuando hay transgresiones graves, pero se dejan pasar las “pequeñas” transgresiones cotidianas, se puede originar insatisfacción por parte del afectado, por lo que se altera directamente el sentido de pertenencia y el cumplimiento de normas se debilita.

Es importante recalcar que no hay transgresiones pequeñas o leves. Toda transgresión debe ser atendida y procesada, porque cuando se permiten las “pequeñas” transgresiones se está mermando la autoridad y se está dando permiso para las transgresiones mayores. Cuando estas transgresiones “mayores” se presentan, la convivencia ya está afectada significativamente, y entonces es allí cuando se pretende aplicar el proceso de justicia restaurativa.

Por último, la sinergia **monitoreo** de justicia restaurativa tiene una correlación negativa con las sinergias cordialidad, organización y sentido de pertenencia del evento convivencia escolar. Según Brenes (2009), en esta etapa del proceso de justicia restaurativa, el monitor debe vigilar el cumplimiento de los acuerdos de reparación, ya que es importante asegurarse de éstos se cumplan a cabalidad, pues de lo contrario se pierde el sentido del proceso. Esta etapa es una de las débiles dentro del proceso de justicia restaurativa investigado en las instituciones, y no hay evidencias claras de que el afectado reciba una reparación con el objetivo de promover relaciones armónicas. Por el contrario, la permisividad en la omisión de los compromisos adquiridos hace que las transgresiones a la norma generen relaciones toscas y se afecte el sentido de pertenencia.

Los hallazgos encontrados y las reflexiones anteriores muestran la urgente necesidad de llevar a cabo programas completos y exhaustivos de justicia restaurativa, desde una visión preventiva, capaz de formar éticamente al estudiante y de fortalecer los valores que le permiten convivir pacíficamente en sociedad, resolver sus conflictos a través de la comunicación, trabajar de forma colaborativa y mantener el respeto a hacia sus semejantes, y hacia las instituciones.

**CAPITULO V.
PROPUESTA**

1. Denominación de la propuesta

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se diseñó un Modelo de Justicia restaurativa para la prevención de transgresiones y la mejora de la Convivencia, que busca la reflexión, la restauración y el perdón en los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico. Este modelo se denomina JRP ConvivEs, Justicia, reparación, y prevención en la Convivencia Escolar, y se presenta a continuación.

2. Descripción de la propuesta

La propuesta consiste en un modelo de justicia restaurativa de prevención de las transgresiones en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, como un procedimiento que le permita a los docentes y directivos hacer un trabajo formativo con los estudiantes que pueda mejorar la convivencia escolar y que, a través de los procesos de justicia restaurativa, se genere en los estudiantes actitudes pacíficas, reflexivas y reconciliadoras.

Para la construcción de este modelo, se tomaron los eventos convivencia escolar, transgresión y justicia restaurativa, que de acuerdo a los resultados de esta investigación tienen relación con los comportamientos de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Este modelo para la prevención de transgresiones es una propuesta para ser desarrollada en todas las instituciones del municipio a través de la incorporación curricular, como estrategia para mejorar la convivencia escolar, de manera que cada docente conozca el proceso de la justicia restaurativa, como una acción enfocada no sólo a la reparación de los daños, sino a promover actitudes reflexivas y relaciones armónicas entre los estudiantes.

3. Justificación de la propuesta

La presente propuesta propone un modelo para la prevención de transgresiones, que permita mejorar la convivencia escolar a través de un proceso de justicia restaurativa, y se justifica en razón de lo siguiente:

- Los resultados arrojados en la aplicación de la Matriz de Registro de transgresiones, que permitieron identificar la cantidad de transgresiones que más se presentan en las instituciones, los tipos de transgresión, y cuáles de éstas implican daños a terceros o no.
- La gravedad de las transgresiones que se cometen en las instituciones, que afectan continuamente la convivencia escolar y, por consiguiente, generan la necesidad de buscar una herramienta que permita prevenirlas a través de una adecuada aplicación de la justicia restaurativa, con el fin de buscar entre las partes la reflexión, el cambio de comportamiento y la reconciliación.
- La repetición de transgresiones por parte de los mismos estudiantes, que exige la creación de un modelo de justicia restaurativa capaz de prevenir de las transgresiones en aquellos estudiantes que son reiterativos en las faltas, y que promueva actitudes de cambio para lograr una sana convivencia con sus compañeros de aula y dentro de las instituciones.
- La subestima de las transgresiones las leves por parte de los docentes y directivos, las cuales generan malestar en la convivencia de los estudiantes. Es importante realizar una intervención adecuada y preventiva en este tipo de transgresiones, pues cuando éstas no se atienden a tiempo, generan transgresiones más graves.

- El incumplimiento constante de los compromisos de cambio de comportamiento. La firma de compromisos ha ido perdiendo importancia entre los estudiantes, porque el estudiante sabe que su transgresión termina en la firma de un acta y no tiene mayores consecuencias. Este correctivo a la transgresión se ha convertido en una formalidad para el estudiante, pero a fin de cuentas no genera en él un cambio de conducta, ni responsabilidad para cumplir los acuerdos y reparar los daños.
- El impacto de la transgresión sobre la convivencia genera situaciones de hostilidad entre los estudiantes, docentes y directivos. De tal manera que, si la convivencia, vista como uno de los ejes fundamentales para la formación integral de los estudiantes, se ve afectada constantemente por reiteradas transgresiones, se presentarán llamados de atención verbales y, en casos más extremos, acciones punitivas. La transgresión afectará entonces la convivencia escolar. Por ello, uno de los puntos a mejorar con la prevención de la transgresión, es cambiar la visión punitiva por una restaurativa con fines reflexivos y de reconciliación.
- Las debilidades del manual de convivencia a la hora de atender las transgresiones presentan correctivos denominados “medidas aplicables”, los cuales son punitivos. Además, el manual de convivencia, no presenta medidas de prevención de la transgresión, existen errores en los procesos restaurativos, y no contempla la reconciliación como un proceso que permita al estudiante reconstruir relaciones pacíficas.
- La ausencia acciones por parte de los docentes, los directivos y el Comité de convivencia para propiciar procesos de reflexión y reconciliación entre los estudiantes.

- Las inconsistencias de la aplicación de un proceso de restauración dentro del marco de intervención de los procesos presentados por las diferentes transgresiones, ya que solamente las faltas muy graves y repetitivas tienen un acercamiento a los procesos restaurativos. Para los docentes y directivos la reparación se limita a la reposición de daños siempre y cuando haya un daño grave, de lo contrario, solo se hacen llamados de atención, de tal manera que la reincidencia en las faltas es constante.
- Las actividades de mediación no profundizan lo suficiente en aquellos aspectos reflexivos que conduzcan a los estudiantes a una reparación consciente y que apunten a la prevención de otras transgresiones. La mediación debe ser uno de los momentos donde el responsable del proceso genere en las partes una posición responsable frente a los sucesos.
- La ausencia de procesos de monitoreo y de reconciliación perjudica considerablemente la aplicación de la justicia restaurativa. El monitoreo es la etapa que permite verificar cómo va la restauración, si éste no existe, no hay garantía de que se hayan cumplido los acuerdos. Además, la reconciliación es una de las etapas más importantes dentro del marco de lo restaurativo, pues al generar relaciones pacíficas y armónicas entre los estudiantes, se está evitando la reincidencia de los estudiantes en las transgresiones.

4. Fundamentación de la propuesta

La convivencia escolar en las instituciones educativas de Colombia es un aspecto fundamental en la formación de los estudiantes, de tal manera que los docentes y directivos, como responsables directos del cuidado de la convivencia dentro de los establecimientos educativos, deben ser los primeros

en desarrollar actividades preventivas para fortalecer las buenas relaciones, y así contribuir a un ambiente armonioso y pacífico.

En este sentido, ley 1620 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 del 15 marzo del 2013 en su artículo 4, resalta la importancia de promover estrategias, programas y actividades que vayan en pro del fortalecimiento de la ciudadanía activa en los estudiantes, la convivencia pacífica, la prevención de conflictos, el sentido de pertenencia y un adecuado seguimiento de los casos con violencia escolar.

En este sentido, también se consideran algunas acciones de prevención que buscan intervenir oportunamente en aquellos factores que puedan alterar la sana convivencia. Desde el aspecto legal, el Decreto N° 1965 de septiembre 11 de 2013, 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. Este decreto, en su artículo 37, considera algunas acciones de prevención como la identificación de aquellos riesgos que puedan afectar la convivencia escolar a partir de las particularidades de cada institución educativa y su entorno social, el fortalecimiento de acciones que ayuden a minimizar los aspectos que afecten la convivencia escolar, y el diseño de protocolos para una atención oportuna e integral en aquellas situaciones que podrían trastornar la convivencia escolar.

En este sentido, es importante resaltar que convivencia se define desde varias perspectivas, entre ellas la legal. El congreso de Colombia (2016) en su Artículo 5, define la convivencia escolar como la interacción pacífica, respetuosa y armónica que deben tener las personas y que incluye también

el mejoramiento de su entorno. Desde la perspectiva teórica, autores, como Bisquerra (2008), incluyen dentro de la convivencia componentes como el desarrollo de competencias sociales que permitan la solución de conflictos, la prevención de la violencia, y la educación emocional, para promover el desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes que les permitan interactuar y relacionarse de manera adecuada dentro de un grupo.

Es importante entonces, para lograr una sana convivencia dentro de las instituciones educativas, atacar los factores que la afectan y, en este sentido, son las diferentes manifestaciones de transgresión que se presentan en las escuelas las que perturban el orden y las relaciones entre los estudiantes. La transgresión es, según Lezcano (2012), el quebrantamiento de leyes y costumbres que se establecen en una institución, las cuales hacen que se perturbe la convivencia, y que, al ser violentadas, pueden generar un desequilibrio en el clima escolar y terminar en actos de violencia.

La transgresión, como un factor primordial en el quebrantamiento de la convivencia escolar, requiere prestar atención a aquellas situaciones que, por muy insignificantes que parezcan, pueden alterar la convivencia, Bustos (2003), se refiere a que cuando se presenta una transgresión, por muy leve que parezca, y es ignorada por la institución, luego habrá irrupciones más violentas, y no se logrará evitar que los estudiantes vuelvan a cometer las mismas acciones, o incluso algunas peores, por el contrario, se fomenta una actitud que posiblemente puede ser más agresiva en la próxima ocasión.

Debido a que la transgresión es un factor fundamental en la alteración de la convivencia y genera una serie de situaciones hostiles en las relaciones de los estudiantes, es de suma importancia la adecuada aplicación de los procesos de justicia restaurativa que tienen como propósito, según Britto (2010), lo siguiente:

La justicia restaurativa en la escuela busca reparar el daño que los problemas, agresiones y conflictos causan en las personas y en las relaciones a través de que se asuman responsabilidades y se reconozcan los errores más que culpando o castigando, y para que este tipo de manejo tenga los efectos educativos que se esperan es necesario que las familias integrantes de la comunidad educativa tengan en su fuero privado prácticas disciplinarias similares que procuren el logro de autonomía (p.132).

De tal manera, que la justicia restaurativa desde el punto de vista preventivo, como lo señala también Britto (2010), forma personas capaces de admitir sus responsabilidades, de medir las consecuencias de sus actos, y genera en ellas cierta sensibilidad ante los efectos que puedan tener sus comportamientos en otros.

Además, la implementación de la justicia restaurativa debe tener en cuenta unos principios de ejecución para garantizar que realmente sea restaurativa y no un intento de restauración que finalmente se convierta en acciones punitivas. Brenes (2009) coincide con Gutiérrez y Montoya (2007), en tres principios fundamentales que guían la implementación de los procesos de Justicia restaurativa: a) restaurar a quien se haya dañado, b) el afectado, el transgresor y la comunidad deben tener la oportunidad de participar activamente en el proceso de restauración para buscar una solución que satisfaga las necesidades de todos, y c), es necesario establecer actividades que promuevan una paz justa.

De esta manera, el proceso de formación de la escuela lo que finalmente busca es el fortalecimiento de la ética de los estudiantes para que sean personas de bien y actúen en cada circunstancia de la vida, de la mejor forma posible. Barrera (2002) indica que la ética en el ser humano se manifiesta en la conciencia, en las ideas, los conceptos y aquellas actitudes integrales y sanas que se puedan tener con el otro. El estudiante en este sentido, debe

empezar a ser consciente de lo que y de sus consecuencias, sobre todo, de la forma como sus actos pueden afectar al otro. De esa manera aprende a expresarse y a comportarse de tal manera que no genere situaciones conflictivas, sino, que por el contrario pueda hacer un buen uso de sus palabras y de las acciones para no dañar a otros, ni psicológica ni físicamente.

De esta manera, la buena convivencia es la base para la paz. Palomino y Daguas (2010), consideran que es importante aprender a solucionar los problemas, superar los conflictos y aprender a vivir con las limitaciones y dificultades que la vida ofrece en la cotidianidad. De ahí que, las instituciones educativas, además de la familia, son escenarios fundamentales para el aprendizaje de la sana convivencia, porque la misión de la escuela no es sólo transmitir conocimientos académicos, sino que es el espacio para compartir con otros, trabajar juntos y ayudarse mutuamente de la mejor manera posible, las cuales son competencias fundamentales para la vida.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Generar procesos de reflexión en los integrantes de la comunidad educativa, y particularmente en los estudiantes, acerca de su comportamiento y de las consecuencias de éste, a fin de prevenir las transgresiones y preservar la convivencia sana y pacífica dentro de la escuela, a partir de la aplicación de procesos de justicia restaurativa.

5.2 Objetivos específicos

- Generar acciones que permitan disminuir los comportamientos agresivos y promover el reconocimiento de la responsabilidad personal en los actos

que afectan a los demás, a fin de propiciar la comunicación abierta, sincera y asertiva entre los estudiantes

- Propiciar una actitud de seguimiento y atención a las problemáticas y denuncias de transgresión con daño a terceros dentro de la escuela, a fin de que los problemas puedan ser resueltos de manera oportuna y se preserve la convivencia cordial entre los miembros de la institución.
- Aplicar correctivos para prevenir el bullying y sensibilizar a los estudiantes acerca de la aceptación de sus errores, a fin de fomentar el apoyo mutuo
- Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de tener un trato cortés hacia sus compañeros y reconocer las faltas cometidas para promover el respeto entre los afectados.
- Promover, en los estudiantes, la aceptación de sus responsabilidades en aquellas acciones hostiles que perjudican a otros, de tal manera que su comportamiento permita resolver situaciones en buenos términos.
- Generar espacios de seguimiento y cumplimiento de acuerdos, para establecer y mantener relaciones amables entre los miembros de la comunidad educativa, en pro de preservar una convivencia sana y pacífica.

6. Destinatarios

Los destinatarios de la presente propuesta son, inicialmente, los directivos, los docentes, la psico-orientadora, el docente de apoyo pedagógico y el Comité de Convivencia Escolar de las instituciones educativas donde se aplique la propuesta, ya que son ellos quienes deben desarrollar la propuesta

en cada una de sus escuelas. También son destinatarios, en segunda instancia, los estudiantes, quienes recibirán las acciones directas del proceso de justicia restaurativa a fin de promover un sentido ético y profundizar su formación.

7. Productos

Los productos a generar, como parte del desarrollo de la propuesta, de esta investigación, son los siguientes:

- Reestructuración del manual de convivencia de las instituciones participantes.
- Creación de la normativa interna de la escuela sobre justicia restaurativa.
- Elaboración de los manuales de procedimiento para el desarrollo de cada una de las etapas del proceso de justicia restaurativa.
- Diseño del cuaderno de seguimiento a estudiantes, para uso de los docentes, con las especificaciones del tipo y la extensión de la información que se debe registrar.
- Elaboración de formatos de: descargos de los hechos, acuerdos de las partes, y seguimiento del monitor, entre otros.
- Diseño de actas a seguimiento de reuniones.
- Elaboración de actas de cumplimiento de los acuerdos de la mediación.
- Creación de actas de finalización del proceso para uso del monitor, a fin de mantener informados a todos los responsables del proceso.

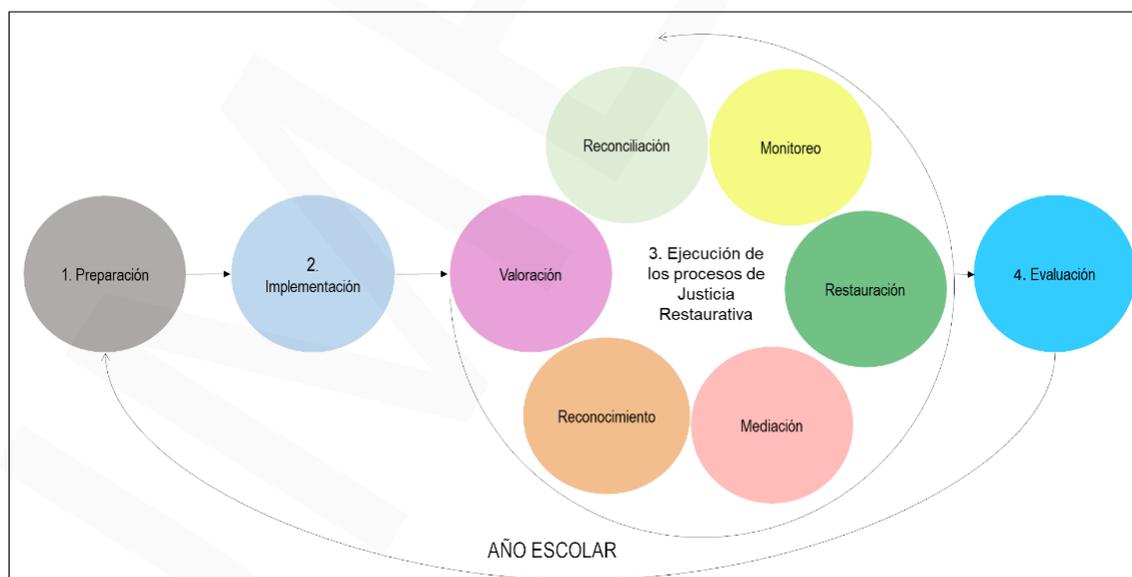
-

8. Localización de la propuesta

La propuesta fue diseñada para ser implementada en Colombia, en el departamento de Antioquia, en el municipio de Pueblorrico, para todas las instituciones educativas de ese contexto. La propuesta se presentará inicialmente a los directivos de las instituciones educativas este municipio, para su aprobación y ejecución. Sin embargo, se espera que, a futuro la propuesta pueda ser aplicada en otras instituciones a nivel regional y nacional, con el soporte de nuevos estudios y el apoyo de las Secretarías de Educación.

9. Etapas y procedimientos

El desarrollo de la propuesta se organizó en cinco etapas, cada una con un propósito específico. Las etapas son: preparación, implementación, ejecución de los procesos de justicia restaurativa y evaluación.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico N° 53. Etapas y procedimientos de la propuesta

El gráfico N° 53 da cuenta del proceso que debe implementarse en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, como parte de la propuesta. Allí se explica cada etapa y su respectivo procedimiento.

9.1 Etapa de preparación

La etapa de preparación corresponde a la presentación de la propuesta por parte del investigador a los responsables directos de las instituciones educativas y abarca otras subetapas, las cuales se desarrollan en el momento inicial. A continuación, se describe cada subetapa:

- **Presentación y discusión:** En este primer encuentro se realizan reuniones de exposición, dialogo y discusión de la propuesta planteada por el investigador a los directivos y Comités de Convivencia Escolar de las instituciones educativas.
- **Aprobación:** Toda nueva iniciativa que se desee aplicar en las instituciones educativas debe ser aprobada por el Consejo Académico. El proceso de aprobación de la propuesta estará a cargo de los directivos quienes presentarán la propuesta al Consejo Académico, acompañados del investigador en la función de consultor.
- **Regulación:** Implica la creación de normativas basadas en la ley, por parte del consejo académico, para respaldar y regular la aplicación de la propuesta, y su inclusión dentro del currículo escolar.
- **Estructuración:** Se refiere a la elaboración de los formatos y manuales de procedimientos necesarios para las actividades del proceso de justicia restaurativa. Esto lo hace una comisión nombrada por los directivos conjuntamente con el Comité de Convivencia Escolar y con el investigador bajo la figura de consultor.

9.2 Etapa de formación

Esta etapa corresponde al proceso de formación de los responsables de replicar la propuesta y de los estudiantes, de manera que se pueda cumplir con los propósitos planteados. Tiene dos componentes:

- **Capacitación de los docentes:** La comisión nombrada por los directivos será la encargada de socializar la propuesta a los docentes de las instituciones educativas, y de prepararlos en cuanto a las normativas, criterios y procedimientos formales y administrativos que se deben cubrir durante el proceso de justicia restaurativa.
- **Prevención:** Consiste en el desarrollo de actividades preventivas permanentes con los estudiantes. Estas actividades serán ejecutadas por los docentes, y estarán dirigidas a sensibilizar a los estudiantes en cuanto a las consecuencias de las transgresiones y a la importancia de la convivencia, así como a instruirlos acerca de los aspectos normativos de la justicia restaurativa.

9.3 Etapa de ejecución de los procesos de justicia restaurativa

La implementación de la justicia restaurativa estará determinada por el siguiente proceso para cada caso de transgresión o alteración de la convivencia dentro de las instituciones educativas:

- **Valoración:** Es el primer encuentro que tienen las partes con el superior inmediato donde se realizará la indagación de los hechos de forma inmediata a la transgresión. Es de suma importancia valorar los acontecimientos y poder adoptar las alternativas que permitan solucionar de acuerdo a los criterios que se deben tener en cuenta para decidir si se inicia, o no, un proceso de justicia restaurativa. Los criterios a tener en

cuenta son a) que debe haber un afectado o un daño a un inmueble siempre y cuando éste no pertenezca al transgresor, b) la falta puede ser leve, no necesariamente tiene que ser reiterativa para aplicar un proceso de restauración, c) el transgresor no debe tener algún tipo de diagnóstico psicológico, pues no estaría en la capacidad de asumir reflexivamente el proceso, d) la restauración debe hacerla directamente el transgresor y e) el reconocimiento de los hechos debe ser de voluntario.

- **Reconocimiento:** Es la segunda etapa dentro del proceso de justicia restaurativa, aquí el superior inmediato realizará una reunión inicial para que el afectado, transgresor y testigos hagan la declaración de los hechos. El reconocimiento visto como la declaración voluntaria de los hechos cometidos, y es de suma importancia puesto que se revela la capacidad que tiene el transgresor para responsabilizarse de sus actos. Es también, el espacio para aceptar la restauración como alternativa de solución y para escoger a un mediador.
- **Mediación:** El mediador asignado convoca a reunión de restauración donde asiste al afectado, transgresor y la familia, para que lleguen a acuerdos restaurativos. Es importante identificar esta figura del mediador dentro de esta etapa. También dentro de la mediación, se debe realizar un proceso estructurado que permita a las partes involucradas comprender lo que ocurre, la manera en cómo lo quieren solucionar y los términos en que el proceso se llevará a cabo. El mediador debe asumir la responsabilidad de forma neutral y con la finalidad de guiar una reparación justa y reflexiva.
- **Reparación:** En esta etapa, el mediador registra cómo se enmendará el daño, y la forma y el tiempo de ejecución de las acciones restaurativas por parte del transgresor. Además, el mediador designa a un monitor para

darle seguimiento al proceso. Las acciones de reparación deben contribuir a fomentar entre las partes la capacidad de perdonar, de acuerdo a la voluntad de enmienda que tenga el transgresor. La reparación es uno de los puntos neurálgicos dentro del proceso de justicia restaurativa, pues no puede confundirse con acciones punitivas que simplemente se ciñen a castigar al transgresor, o a reponer el daño de manera impersonal. Por el contrario, implica resarcir los daños a través de una restauración reflexiva que le permita al transgresor concientizarse, para no repetir la falta. En esta etapa, el mediador elabora el documento de compromiso de reparación con los acuerdos establecidos por las partes, y éstas deben firmarlo y comprometerse a cumplir con lo estipulado.

- **Monitoreo:** El monitor designado hace seguimiento a los acuerdos durante el tiempo que dure la reparación. El monitor debe revisar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos de las partes en el tiempo estimado. Es importante realizar un registro del proceso para que los casos no queden a la deriva, y poder determinar el cumplimiento de la restauración. Una vez cumplidos los acuerdos, el monitor realiza un acta de finalización del caso. El monitoreo es una herramienta muy importante dentro del proceso de justicia restaurativa, ya que las evidencias permiten determinar cuáles estudiantes presentan transgresiones reiterativas, para realizar una intervención y un seguimiento más personalizados con estos estudiantes. Por último, el monitor no tiene necesariamente que reunirse con las partes en un mismo lugar, y no hace recomendaciones, simplemente lleva un registro de acuerdos e informa la culminación de la restitución. Si los acuerdos no se cumplen, el monitor debe informar los superiores inmediatos para convocar a una nueva

reunión de mediación. En caso de que los nuevos acuerdos también se incumplan, se pasaría a tomar acciones punitivas con el transgresor.

- **Reconciliación:** Es el momento final dentro del proceso de justicia restaurativa. El superior inmediato luego de la reparación, y en el tiempo que sea necesario según la gravedad y las características de la transgresión, debe fomentar espacios entre el afectado y transgresor para contribuir a la reparación de las relaciones, de manera que se genere un trato cordial que contribuya a la buena convivencia, a superar las diferencias, y al perdón. Dentro del proceso de justicia restaurativa la etapa de reconciliación es la más importante, y hacia donde deben apuntar los resultados de este proceso, ya que de esta manera se puede garantizar un cambio positivo en los estudiantes y se mejoraran las relaciones entre ellos de una manera más efectiva.

9.4 Etapa de evaluación

En la etapa de evaluación se valora el impacto que tuvo la propuesta en las instituciones, si los procesos se ejecutaron de manera adecuada, y si se lograron los resultados, además se elaboran las recomendaciones pertinentes. La evaluación se realiza en tres subetapas:

- **Revisión:** El coordinador de convivencia escolar, junto con el Comité de Convivencia Escolar, al finalizar el año escolar, debe realizar una revisión de los expedientes para determinar si los procesos planteados por la propuesta se cumplieron.
- **Verificación:** El coordinador de convivencia escolar junto con el Comité de Convivencia Escolar, al finalizar cada periodo académico, debe

verificar la aplicación de las actividades preventivas que se desarrollan con los estudiantes.

- **Aplicación de correctivos:** El coordinador de convivencia escolar junto con el Comité de Convivencia Escolar, al finalizar el año escolar comunicará a los docentes los logros de la propuesta y los aspectos a mejorar que se identificaron en la evaluación. Además, se planificarán las capacitaciones requeridas para el siguiente año, con base en las deficiencias detectadas.

Cada año escolar se realizará nuevamente cada etapa con el propósito de mejorar la propuesta, capacitar a los docentes nuevos que lleguen a las instituciones y a las personas que integren por primera vez el Comité de Convivencia Escolar.

10. Cronograma e implementación de la propuesta

La propuesta se desarrollará en todas sus etapas durante el año escolar 2021. Los tiempos estarán distribuidos de la siguiente manera:

Etapas de preparación: La presentación y discusión de la propuesta tendrá un tiempo de una semana para realizar las respectivas reuniones. El proceso de aprobación también tendrá una duración de una semana, la creación de normas, una semana y la elaboración de formatos y manuales de procedimiento un mes. Esta etapa se desarrollará en 7 semanas, y se realizará la primera vez que se aprueba la propuesta en una institución, pero también cada vez que se modifiquen procesos o se generan nuevos formatos.

Etapas de implementación: La capacitación a los docentes de todas las instituciones del municipio se realizará en tres semanas y las actividades de prevención que se desarrollaran con los estudiantes será a partir de

encuentros periódicos, en sesiones incorporadas dentro de las actividades académicas, a lo largo del resto del año escolar.

Etapas de ejecución de los procesos de justicia restaurativa: El proceso de valoración de cada expediente requerirá un día, y se realizará de forma inmediata a la transgresión. El reconocimiento de los hechos, requerirá un día en una reunión inicial. La mediación, implicará un día en la reunión de restauración. La reparación puede requerir entre un día o un mes, según las acciones reparadoras que se estipulen. El monitoreo, abarcará el tiempo que dure la reparación. Por último, la etapa de reconciliación, se iniciará de forma inmediata a la reparación, y se extenderá el tiempo que se requiera, de acuerdo al proceso de reconstrucción de la relación entre las partes.

Etapas de evaluación: La revisión de los expedientes se realizará en una semana al final del año escolar. La verificación de las actividades preventivas con los estudiantes ocupará una semana al final del periodo académico. La aplicación de correctivos para identificar los aspectos a mejorar abarcará:

- La revisión de las actividades cumplidas por parte del Comité de convivencia, los directivos, los docentes, los mediadores y los monitores.
- La revisión de las reparaciones realizadas a partir de los informes y los expedientes elaborados durante cada proceso.
- La identificación de dificultades, obstáculos y aspectos favorables.
- La valoración de los logros obtenidos según los objetivos de la propuesta

Con base en las deficiencias y fortalezas detectadas, además del nivel de logro alcanzado, se determinan las acciones y recomendaciones a seguir para el próximo año. Esta evaluación puede requerir aproximadamente una semana al final del año escolar.

Para visualizar con más claridad el cronograma de implementación de la propuesta, se muestra el Cuadro N° 73, con cada la etapa de la propuesta, su respectiva subetapa y el tiempo estimado para su desarrollo. El tiempo es aproximado y puede flexibilizarse según las condiciones de cada institución.

Cuadro N° 73
Cronograma de implementación de la propuesta

Etapa	Subetapa	Tiempo estimado
Preparación	Discusión de la propuesta	1 semana
	Aprobación de la propuesta	1 semana
	Creación de normas	1 semana
	Elaboración de formatos y manuales de procedimiento	1 mes
Implementación	Capacitación a docentes	3 semanas
	Actividades de prevención para estudiantes	Encuentros periódicos a lo largo del año escolar
Ejecución de los procesos de justicia restaurativa	Valoración	1 día de forma inmediata a la transgresión
	Reconocimiento	1 día
	Mediación	1 día
	Reparación	1 día o 30 días
	Monitoreo	Tiempo que dure la reparación
Evaluación	Reconciliación	Después de la reparación, el tiempo requerido
	Revisión de expedientes	1 semana al final del año escolar
	Verificación de actividades preventivas	1 semana al final de cada periodo académico
	Aplicación de correctivos	1 Semana al final del año escolar

Fuente: Elaboración propia

11. Recursos requeridos y presupuesto

Para el desarrollo de la investigación es importante considerar los recursos que se requieren para el desarrollo la propuesta y así poder garantizar el cumplimiento de los procesos planteados. Los recursos que se requieren para el desarrollo de la propuesta en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, de acuerdo a las etapas y subetapas planteadas, se presentan en el cuadro N° 74, y el presupuesto en el cuadro N° 75.

Cuadro N°74
Recursos específicos para cada etapa de la propuesta

Etapa	Subetapa	Recurso
Preparación	Presentación y discusión	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Recursos audiovisuales y tecnológicos
	Aprobación	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Papelería: Acta de aprobación de la propuesta
	Regulación	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Recursos audiovisuales y tecnológicos. – Papelería: Actas de normas
	Estructuración	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Elaboración de Manuales de procedimiento y diseño de cuaderno de seguimiento – Elaboración de actas de cumplimiento de los acuerdos – Actas de finalización del proceso para el monitor
Implementación	Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Recursos audiovisuales y tecnológicos. Papelería – Manuales de procedimiento y – Diseño del cuaderno de seguimiento – Actas de cumplimiento de acuerdos y de finalización
	Prevención	<ul style="list-style-type: none"> – Aulas de clase – Recursos audiovisuales y tecnológicos, – Fotocopias de material para actividades preventivas
Ejecución de los procesos de justicia restaurativa	Valoración	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Manual de procedimiento etapa de valoración
	Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Manual de procedimiento etapa de reconocimiento – Acta de seguimiento a reunión
	Mediación	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Manual de procedimiento etapa de Mediación
	Reparación	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Manual de procedimiento etapa de reparación
	Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reuniones – Manual de procedimiento de monitoreo – Acta de cumplimiento de los acuerdos – Acta de finalización del proceso de justicia restaurativa
	Reconciliación	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reunión – Manual de procedimiento de la etapa de reconciliación – Reuniones con psico-orientadora y Terapia de reconciliación
Evaluación	Revisión de expedientes	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reunión – Formato de cumplimiento de procesos restaurativos
	Actividades de prevención	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reunión – Formato cumplimiento de las actividades preventivas
	Aplicación de correctivos	<ul style="list-style-type: none"> – Salón de reunión – Formato de evaluación de la propuesta

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°75
Presupuesto para cada etapa de la propuesta

Etapa	Subetapa	Recurso	Presupuesto	Total
Preparación	Presentación y discusión	Salón de reuniones para todas las subetapas, se estimará un aproximado de 40 horas distribuidas entre ellas.	Hora 10.000	400.000
		Audiovisuales y equipos, con un aproximado de 10 horas distribuidas en las subetapas de regulación, capacitación y prevención	Hora 30.000	300.000
	Aprobación	Acta de aprobación de la propuesta	5.000	5.000
	Regulación	Papelería: Actas de normas	50.000	50.000
		Elaboración de Manual de procedimiento de cada etapa de justicia restaurativa	50.000	50.000
	Estructuración	Impresión del Manual de procedimiento	300.000	300.000
		Diseño de cuaderno de seguimiento	50.000	50.000
		Elaboración de actas de cumplimiento de los acuerdos y de finalización de procesos	50.000	50.000
		Elaboración de formatos	50.000	50.000
	Implementación	Capacitación	Fotocopias de manuales de procedimiento, cuaderno seguimiento, actas cumplimiento de acuerdos, actas de finalización	80.000
Prevención		Aulas de clase (mantenimiento)	Hora 10.000	400.000
		Actividades preventivas que requieran de fotocopias para desarrollarla.	400.000	400.000
Ejecución de los procesos de justicia restaurativa	Valoración	Manual de procedimiento valoración	0	0
	Reconocimiento	Manual procedimiento reconocimiento,	0	0
		Acta de seguimiento a reunión	5.000	5.000
	Mediación	Manual de procedimiento mediación	0	0
	Reparación	Manual de procedimiento reparación	0	0
	Monitoreo	Manual de procedimiento monitor	0	0
		Acta de cumplimiento de los acuerdos	5.000	5.000
	Reconciliación	Acta finalización proceso justicia restaurativa	5.000	5.000
		Manual procedimiento reconciliación	0	0
		Reuniones con la Pisco-orientadora	Hora 10.000	500.000
	Terapia de reconciliación	Hora 10.000	500.000	
Evaluación	Revisión de expedientes	Formato de cumplimiento de procesos restaurativos	5.000	5.000
	Actividades de prevención	Formato cumplimiento actividades preventivas	5.000	5.000
	Aplicación de correctivos	Formato de evaluación de la propuesta	5.000	5.000
			Total	3.165.000

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Una vez desarrollado el análisis, interpretación y discusión de los resultados obtenidos, a continuación, se presentan las conclusiones que describen el logro de los objetivos específicos y del objetivo general.

Con respecto al **primer objetivo específico**, que consistía en describir la convivencia escolar en las instituciones del municipio de Pueblorrico, Antioquia, Colombia, se obtuvo como conclusión que la convivencia escolar es armoniosa en términos generales, pero en el límite con la categoría conflictiva, es decir, que los estudiantes de las instituciones educativas presentan relativamente una buena convivencia, sin embargo, se presentan situaciones hostiles. Los resultados positivos en la convivencia son de los estudiantes que se encuentran constantemente bajo la vigilancia de un docente o directivo, es decir que, ante la ausencia de la autoridad, el estudiante no controla sus impulsos y genera conflictos.

Cabe resaltar que dentro del evento de convivencia escolar se analizaron siete sinergias: comunicación, apoyo mutuo, respeto, organización, cordialidad, sentido de pertenencia y participación. Las sinergias comunicación y sentido de pertenencia fueron las que obtuvieron el puntaje más bajo y las sinergias organización y cordialidad los puntajes más altos, lo que quiere decir que los estudiantes a pesar de acatar las normas, tienen dificultad para tener un diálogo eficaz para resolver conflictos y mejorar las relaciones entre ellos.

Con respecto al **segundo objetivo específico**, dirigido a identificar las transgresiones que presentan con mayor frecuencia los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, Antioquia, se evidenció que la transgresión física y la transgresión verbal son las más habituales

dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, otras transgresiones, con daño a terceros, que se encontraron con menos frecuencia son: daño a propiedad de la institución, bullying, trato descortés a los docentes, ridiculizar a otros, hurto, trato descortés a los compañeros, colocar apodos a docentes, discriminación, insultos, daño a posesión de otros, incitación a la riña, amenaza y porte de armas. Las transgresiones de tipo normativo, sin daño a terceros, que se encontraron son: desorden, desobediencia, no entregar tareas, estar fuera de clase, llegar tarde, vocabulario soez y mentir.

En el **tercer objetivo específico**, el cual se orientó a caracterizar la forma como se llevan a cabo los procesos de justicia restaurativa en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, se encontró que los procesos de justicia restaurativa se realizan de manera deficiente, es decir, que no hay claridad en la aplicación de las actividades relacionadas con la justicia restaurativa, y que además la transgresión debe ser repetitiva para que las autoridades intenten aplicar el proceso de restauración.

Dentro de la justicia restaurativa se evaluaron seis sinergias: valoración, reconocimiento, mediación, reparación, monitoreo y reconciliación. Las sinergias reconocimiento y valoración fueron las que obtuvieron puntajes más altos y las sinergias mediación, monitoreo y reconciliación los puntajes más bajos, es decir que, en el proceso de justicia restaurativa, aunque los estudiantes relatan los hechos y reconocen sus responsabilidades por haber cometido falta, no se realiza la mediación como parte importante de la concientización de los estudiantes para la no repetición de transgresiones. Además, cuando se propone alguna reparación, ésta es impuesta y va acompañada de una actitud punitiva. En lo que respecta a la etapa de monitoreo, no se registran procesos de revisión de acuerdos, ni actas de finalización de los mismos, por tal motivo no hay garantía de que los procesos

se cumplan a cabalidad. Por último, la etapa de reconciliación prácticamente no se realiza dentro del proceso de justicia restaurativa como parte fundamental de la reconstrucción de las buenas relaciones entre los estudiantes.

Con respecto al **cuarto objetivo específico**, que consistía en explicar la influencia de las transgresiones cometidas por los estudiantes, sobre la convivencia escolar en las instituciones educativas investigadas, se encontró que las transgresiones son muy reiterativas en los estudiantes, y que las transgresiones que mayor influencia significativa tienen sobre la convivencia escolar son la agresión física y la agresión verbal, ya que afectan todas las sinergias de este evento de estudio. Otras transgresiones que también afectan la convivencia son el daño a propiedades de la institución y el *bullying*. Las transgresiones que menos incidencia tienen con respecto a la convivencia escolar y sobre sus sinergias son amenazas y porte de armas. Al parecer estas transgresiones no afectan significativamente la convivencia porque en la mayoría de los casos no llegan a concretarse como un daño real a un tercero.

Con respecto al **quinto objetivo específico**, que consistía en explicar las relaciones entre el ejercicio de la justicia restaurativa y la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, después de hacer el análisis de correlación de Spearman entre estos dos eventos de estudio, se obtuvo como resultado que cuando más se utiliza la justicia restaurativa, la convivencia es más conflictiva. Aunque se esperaría un resultado contrario a este, los hallazgos de esta investigación, dan cuenta de que en las instituciones educativas no se hace el intento de justicia restaurativa como mecanismo de solución del conflicto, sino sólo hasta que se presenta una alteración en la convivencia, y la transgresión involucrada

debe ser reiterativa y grave. De ahí entonces, los resultados de esta correlación. Los procesos más completos de justicia restaurativa se realizaron en los casos donde los estudiantes tenían las transgresiones más graves, y para ese momento, la convivencia ya se encontraba gravemente afectada. Estos resultados, indican que cuando la justicia restaurativa no se concibe como una estrategia de prevención, ni se realizan adecuadamente los procesos que ésta abarca, no se generan resultados que estén encaminados a la sana convivencia.

También se encontró que las sinergias de la convivencia escolar que se ven mayormente afectadas por la justicia restaurativa, son cordialidad, pertenencia y organización, particularmente por dejar pasar un tiempo considerable desde que se produjo la transgresión hasta la solución de la misma, de manera que en este lapso de tiempo se pueden incrementar conflictos entre las partes. Tampoco se ejecutan estrategias que fomenten el perdón y las relaciones armoniosas, lo cual incide en que haya poca integración y no se asuman adecuadamente las normas. También se encontró que cuando las faltas son graves y repetitivas, existen pocas posibilidades de tener una relación armónica entre las partes, y el proceso de justicia restaurativa se inicia tardíamente y con inconsistencias procedimentales.

Finalmente, con respecto al **objetivo general**, que consistía en proponer un modelo de justicia restaurativa, para los docentes y el Comité de Convivencia, orientado a la prevención y disminución de las transgresiones por parte de los estudiantes, como alternativa para el mejoramiento de la convivencia escolar, en las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, Antioquia, Colombia, se concluye que, la investigación aportó suficientes elementos que permitieron estructurar un modelo de justicia

restaurativa enfocado a prevención de las transgresiones identificadas en las instituciones educativas.

En el modelo generado, la justicia restaurativa es vista como medio de prevención, debido a que es el proceso que propiciará la reflexión y la reconciliación entre los estudiantes. Esta propuesta generará cambios procedimentales de acuerdo al manual de convivencia de las instituciones, ya que en la actualidad existen errores con respecto a la restauración, pues ésta es vista como la reposición de un daño y no como un modelo preventivo.

Para concluir, es importante ver la justicia restaurativa como una alternativa de prevención a las transgresiones para mejorar la convivencia escolar, y enfatizar que la restauración no se limita a la reposición del daño, sino que va más allá de eso, implica fomentar actitudes reconciliadoras con las que se puedan reconstruir las relaciones, para que éstas sean armónicas y llevaderas, a partir de una conciencia ética, tanto en los estudiantes como en los docentes.

Recomendaciones

A partir del trabajo desarrollado en la presente investigación, y de las conclusiones obtenidas, se pueden aportar las siguientes recomendaciones para futuros estudios:

- La actual investigación solo incluyó a los estudiantes, por lo tanto, se recomienda ampliar la investigación sobre convivencia a docentes y directivos, a fin de determinar aquellos factores que puedan influir en las relaciones que se presentan entre ellos y con los estudiantes, y el tipo de proceso que se realiza cuando se presentan dificultades.

- La actual investigación solo incluyó las instituciones educativas del municipio de Pueblorrico, por lo tanto, se recomienda ampliar la investigación sobre convivencia a otros municipios, e incluso, a otros departamentos, a fin de determinar si hay coincidencia en los resultados encontrados.
- Es importante ajustar el Manual de Convivencia de acuerdo a los procesos de la justicia restaurativa, contextualizar las transgresiones que se presentan y generar los manuales de procedimientos que se deben realizar para desarrollar una justicia restaurativa.
- El mediador debe tener clara su función dentro del proceso y aplicar ciertas rutas que generen en los estudiantes actitudes responsables dentro del proceso restaurativo, por tal razón se recomienda hacer estudios más detallados acerca de las funciones del mediador en el proceso de justicia restaurativa.
- Es importante también indagar acerca del papel que cumple la psico-orientadora en la prevención de las transgresiones y en la aplicación del proceso de justicia restaurativa. Para el momento de la investigación la psico-orientadora aparece como una figura aislada, con una muy escasa intervención en los expedientes, ajena a los procesos y sin ningún reporte del seguimiento de los estudiantes.
- Desarrollar otros estudios sobre transgresiones que se presentan en el hogar y que se puedan ver reflejadas en la escuela, esto podría contribuir a realizar intervenciones oportunas y a identificar estrategias desde la escuela para formar a los estudiantes como personas capaces de establecer relaciones armoniosas en su familia y en su entorno social.

- Profundizar el estudio e involucrar otros factores que pudieran incidir en las transgresiones y en la convivencia escolar.
- Desarrollar otras investigaciones donde se incorpore a los docentes en los procesos de justicia restaurativa.
- A partir de esta propuesta, hacer estudios a partir de la contextualización y ajuste en otros entornos como instituciones educativas de otros departamentos y en otros niveles educativos.

Referencias Bibliográficas

- Adrián, Y. (Última edición: 14 de noviembre del 2019). *Definición de Respeto*. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/respeto/>. Consultado el 10-3-2020
- Agencia de prensa. (15 de marzo de 2012). Colombia es uno de los países con mayores cifras de “matoneo”. *Vanguardia*. Disponible en: <https://www.vanguardia.com/colombia/colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo-LGVL148157>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación. (2012). *Manuales de convivencia. Instituciones de educación formal oficiales y privadas. Orientaciones generales*. Colombia. Disponible en : <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Inspeccion/2012/abril/orientaciones%20sobre%20manuales%20de%20convivencia.pdf>
- Alianza por la Niñez Colombiana. (2006). “Por qué el proyecto de ley de infancia y adolescencia”. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Colombia: Ministerio de Educación de Colombia. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-97516.html>
- Anastasi, A. (1980). *Test Psicológicos*. Madrid. España: Aguilar.
- Aparicio, T. (s.f.). Cómo lograr una buena convivencia. Puleva. España: Disponible en: <https://www.lechepuleva.es/nutricion-y-bienestar/como-lograr-una-buena-convivencia>
- Aravena, P., Moraga, J., Cartes-Velásquez, R. y Manterola, C. (2014). “Validez y confiabilidad en investigación odontológica”. *International journal of odontostomatology*, 8(1), 69-75. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-381X2014000100009&lng=es&nrm=iso
- Arón, A, Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago, Chile: Agencia de calidad de la educación. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Barnett, P. (1994). *Comunicación Interpersonal: La construcción de mundos sociales*. Nueva York, Estados Unidos: HarperCollins College Publishers Inc. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14256846/pearce-w-barnett-comunicacion-interpersonal-la-construccion-de->

- Barrera Morales, M. F. (2002). *Holística, comunicación y cosmovisión*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Barrera Morales, M. F. (2007). *Holística*. Caracas, Venezuela: Quirón-Sypal.
- Bastidas F. (2017). *Perfiles de los asesores metodológicos de acuerdo a las funciones desempeñadas en contextos universitarios*. Venezuela: Universidad Bicentenario de Aragua.
- Bembibre, C. (enero 2013). *Definición de Reeducción*. Definición ABC. Disponible en: URL:<https://www.definicionabc.com/general/reeducacion.php>
- Bermeo, C. (s.f.). *Dimensión Sociopolítica*. Plan de formación de estudiantes. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/71656301/Formacion-sociopolitica>
- Bermudo, J. (1998). "Libertad, igualdad y justicia en hobbes". *Ideas y valores*, 47(108) 56-74. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/24692/1/21894-75057-1-PB.pdf>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Madrid, España: Wolters Kluwer España S.A. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=KNiyBjygT8IC&pg=PA168&dq=teorias+sobre+educacion+y+convivencia&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj-vKCg9sPWAhUGOyYKHaTMAc8Q6AEIKjAB#v=onepage&q=teorias%20sobre%20educacion%20y%20convivencia&f=false>
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Mckee, A. (2000). *Liderazgo: Características de un Líder*. Disponible en : https://campusvirtual.iep.edu.es/recursos/recursos_premium/programa-habilidades/pdf/motivacion_liderazgo/contenido1/liderazgo_caracteristicas.pdf
- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En: Moore, Janice. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Brea, M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santos Tomas de Aquino*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Disponible en: <https://www.docsity.com/es/sentido-de-pertenencia/4604879/>
- Brenes, C. (2009). *Justicia restaurativa. Una herramienta para la solución al fenómeno de la criminalidad costarricense*. (tesis de grado. Universidad Fidélitas. San José, Costa Rica. Disponible en: http://www.justiciarestaurativa.org/news/JUSTICIA%20RESTAURATIVA-1%20carlos.pdf/at_download/file.

- Britto, Diana. (2010). *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.*
- Bruni, J., Aguirre, N., Murillo, J., Díaz, H., Fernández, A. y Barrios, Y. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe.* España: Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en: [file:///C:/Users/MONICA/Downloads/mejor_educ_mejor_sociedad%20\(2\).pd](file:///C:/Users/MONICA/Downloads/mejor_educ_mejor_sociedad%20(2).pd)
- Bustamante, A. (2006). "Educación, compromiso social y formación docente". *Iberoamericana de Educación*, 37(4) Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2694>
- Bustos, Lucas Andrés. (2003). *Convivencia escolar y resolución de conflictos.* Panamá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. En: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/rdata/tesis/h_buscon511.pdf
- Cabana, A. (2017). *De los mecanismos alternativos de solución de conflictos en Colombia: Acerca de su alcance y desarrollo para su implementación en los municipios de post-conflicto.* (trabajo de grado). Universidad Católica de Colombia, Facultad de derecho. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14606/1/DE%20LOS%20MECANISMOS%20ALTERNATIVOS%20DE%20SOLUCION%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20COLOMBIA%20%281%29.pdf>.
- Cáceres, B. (2010). *Apoyo Mutuo. Grupos y dinámicas grupales.* Disponible en: <http://barbara-gruposydinamicas.blogspot.com/2010/09/apoyo-mutuo.html>
- Calvo, P. (2015). "Reciprocidad cordial. Bases éticas de la cooperación". *Ideas Valores. Vol. 66. 165, 85-109.* Disponible en: <file:///C:/Users/AppData/Local/Temp/Dialnet-ReciprocidadCordial-6344262.pdf>.
- Calvo, R. (2018). *Justicia juvenil y prácticas restaurativas: trazos para el diseño de programas y para implementación.* Madrid. España: Nuevos Emprendimientos Editoriales Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=qy9vDwAAQBAJ&pg=PT251&lpg=PT251&dq=importancia+de+la+sensibilizacion+en+justicia+restaurativa&source=bl&ots=BgVEucSQC5&sig=ACfU3U2oxsl44oXF2HTbzb0kiBXsU7g3Aw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjvur-rxKbqAhWNiOAKHfCLDXc4ChDoATAGegQIChAB#v=onepage&q=importancia%20de%20la%20sensibilizacion%20en%20justicia%20restaurativa&f=false>
- Canales, D. y Peña, L. (2014). *Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la Escuela: Dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro*

escuelas municipales. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Facultad de Filosofía y Educación Escuela de Psicología. Disponible en: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5000/UCE5135_01.pdf.

Carozzo, J. (2017). "Dimensiones de la convivencia". *Huellas Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 3(5), 27-42. Perú. Disponible en: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/DC5D2EB382546263052580A600733653/\\$FILE/Dimensiones.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/DC5D2EB382546263052580A600733653/$FILE/Dimensiones.pdf)

Carrasco, M. y González, M. (2006). "Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos". *Acción Psicológica*. Vol. 4, No. 2, 7-38. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/478/417>.

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*. Vol. 20, 195-214. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf

Carrizales, L. (2001). Investigación holística en Física Médica. *Aproximaciones y aplicaciones de la holística a la investigación*. Caracas, Venezuela: Sociedad Internacional de Investigación Holística- SyPAL.

Carulla, P. (2001). "La mediación: una alternativa eficaz para resolver conflictos empresariales". *Anuario de justicia alternativa*. No. 1. V!lex. España. Disponible en: <https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/mediacion-eficaz-resolver-empresariales-245734>.

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Unidad de Coordinación Juventud. Disponible en: <https://static1.squarespace.com/static/59fa298990bade161d3e47bb/t/5b20506bf950b75281f124ac/1528844426979/Educacion+en+y+para+el+conflicto+pag+2-5.pdf>

Castillo, M. y Gamboa, R. (2012). "Desafíos de la educación en la sociedad actual" *Diálogos Educativos*, 12(24), 55-69. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156179>

Castrillón, L., Riveros, V., Knudsen, M., López, W., Correa, A., & Castañeda, J. (2018). "Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia". *Revista de Estudios Sociales*, (63), 84-98 Disponible en: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/1223>

Chaparro, R y Gordon, M. (2010). *Fortalecimiento del valor del respeto como estrategia para promover la convivencia con los padres de familia del grado de transición de la institución educativa García Márquez*. (tesis de grado).

Universidad de los llanos. Facultad de Ciencias humanas y de la educación. Disponible en: https://nanopdf.com/download/tesis-proyecto-fortalecer-el-respeto_pdf

Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Artículo 1. 8 de noviembre de 2006. Colombia: Procuraduría General de la Nación. Disponible en: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/codigo_de_infancia_y_adolescencia.pdf

Código de Procedimiento Penal (CPP). Ley 906 de 2004. 31 de agosto de 2004. Art. 518-527. (Colombia). Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_Penal_Colombia.pdf

Colombia Aprende (s.f.). *Violencia escolar: Un tema pendiente*. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/fo-article-72507.pdf>

Colombia Aprende. (s.f.). *Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*. Guías Pedagógicas. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343006_archivo_pdf.pdf

Combe, M., Baloye, L., Ruíz, A. y Murga C. (29 de octubre 2011). "Dimensión relacional dimensión procesos". Revista *Administración*. Disponible en: <http://luisadiaz-director.blogspot.com/2011/10/trabajo-grupal-grupo-no.html>

Condo, R. (2011). "Medios de comunicación y ciudadanía". *Revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 2(1), 16-25. Disponible en: <file:///C:/Users/1/AppData/Local/Temp/Dialnet-MediosDeComunicaciónYCiudadania-3759647.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Colombia: Diario Oficial N° 48.733 de 15 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Congreso de la República de Colombia. (2016). *Código Nacional de policía y convivencia*. Colombia. Disponible en: <https://www.ccibague.org/archivos/cae/ley-1801-2016-codigo-nacional-policia.pdf>

Cooperativa.cl. (2 de noviembre 2011). Estudio demuestra que América Latina es la región con más violencia escolar en el mundo. *Radio Cooperativa cl*, Disponible en: <https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/violencia->

escolar/estudio-muestra-que-america-latina-es-region-con-mas-violencia-escolar/2011-11-02/114102.html

- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). "Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana". *Última década*, 9 (15), Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cochimilco. Disponible en: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/dialogo-de-saberes-sobre-participaci%C3%B3n-infantil.pdf>
- Corpas, J. (2015). *Los jóvenes andaluces y la solidaridad: una perspectiva integradora de actitud y práctica*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Departamento sociología y trabajo social. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12649/Lo_jovenes_andaluces_y_la_solidaridad.pdf?sequence=2
- Corral, Y. (2009). "Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos". *Ciencias de la Educación*, 19(33). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>.
- Daniel, W. (1981). *Estadística con aplicación a las ciencias sociales y a la educación*. México: Mc Graw Hill
- De Miguel, N. (2008). *La convivencia factor de éxito*. Disponible en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2008/nzaitegui.pdf>
- De Rivas, M. (2014). "La formación en valores en la educación superior a distancia. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja". *E-spacio*, Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mrrivas>.
- Decreto N°1965. (2013). Art 37. Diario Oficial. Año CXLVIII. N.48733. 15, marzo, pag.71. Bogotá.
- Decreto 092 de 2014. [Alcaldía de Palmira]. Por medio del cual se conforma el Comité Municipal de Convivencia Escolar. 05 de Mayo de 2014. Colombia. Disponible en: <https://www.palmira.gov.co/decretos-2014/mayo-de-2014/367-acuerdos-decretos-resoluciones/decretos/decretos-2014>.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2019). "Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla". *EA, Escuela Abierta*, 10(1), 77-89. Disponible en: <https://w3.ceuandalucia.es/ojs/index.php/EA/article/view/98>.

Dewey, J., Nartop, P. & Durkheim, E. (1991). *La Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina (CEAL)
 Disponible en: <https://ccc.opac.com.ar/pergamocgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=1.19723>

Dirección de Comunicación Corporativa ICE. (s.f.). "El Respeto". *Desarrollo personal y laboral*. (33), 1-16. Disponible en:
<https://www.yumpu.com/es/document/read/14589698/33-el-respeto-grupo-ice>

Domingo, V. (8 de diciembre 2015). "¿Cómo saber qué metodología restaurativa elegir en cada caso concreto?" *Justicia restaurativa*. Disponible en:
<http://blogdelajusticiarestaurativa.blogspot.com.co/2015/12/como-saber-que-metodologia-restaurativa.html>

Duarte, J. (2005). "Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia". *Revista Iberoamericana de Educación*, (037), 135-154.
 Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a07.pdf>

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF. Disponible en:
http://www.ungei.org/Report_School_Violence_in_LAC.pdf

Escámez, J. (2003). "La educación para la participación en la sociedad civil". *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-211.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6e7796a6-fc48-4d21-a0b2-69a3a4507224/re20031011399-pdf.pdf>

Espinosa, I., Ojeda, P., Pinillo, L. y Segura, S. (2010). *Convivencia escolar en una escuela básica municipal de La Reina. Conocimiento de su manual de convivencia: Un estudio de caso*. (Tesis de grado). Universidad Andrés Bello. Chile. Disponible en:
http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/1487/Espinoza%20Ivan_Tesis%20%20Convivencia%20Escolar%20en%20una%20Escuela%20B%C3%A1sica%20Municipal%20de%20la%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Federación Andaluza de Asociaciones de Usuarios/as de Salud Mental. (2014). *Guía de apoyo para el moderador de grupos de ayuda mutua*. Disponible en: <http://xn--enprimerapersonaandaluca-sic.org/wp-content/uploads/2014/03/GU%C3%8DA-FINAL-AYUDA-MUTUA-PDF-1.pdf>

Fernández, I. O. (2007). *Diccionario de Investigación, Una comprensión holística*. Caracas, Venezuela: Quirón-Sypal

- Fierro y Carbajal. (2019). "Convivencia escolar: Una revisión del concepto" *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 18, 1-19. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009.
- Flórez, M. (2019). *Justicia restaurativa y proceso penal*. Disponible en: <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10240/21523514/JUSTICIA+RE+STAU+RATIVA-4.pdf/59348f97-4a8c-4a8b-97b6-0b8761f34585>
- Fúnez, R. (2015). Dimensión social del ser humano: hacer presente a los demás. *Diálogos Revista electrónica de Historia*. Disponible en: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2018/1/Dimension%20social%20del%20ser%20humano%20C%20hacer%20presente%20a%20los%20demas.pdf>
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. Coyoacán, 04310, México: SIGLO VEINTIUNO EDITORES, S.A. de C.V. Disponible en: <http://saberepsi.files.wordpress.com/2016/093galimberti-umberto-diccionario-de-psicologcada.pdf>
- Gamero, K. y León K. (2006). *La disciplina asertiva y su influencia en las relaciones de convivencia escolar en niños y niñas de la sección tres de educación parvularia*. (Tesis de grado). Universidad Francisco Gavidia. El Salvador. Disponible en: <http://hd1.handle.net/11592/6557>
- García, Beatriz. (2002). *Convivir con los otros y la naturaleza*. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- García, A. (16 de octubre 2017). Concepto de respeto: Qué es, tipo, ejemplos, aprende y enseña a respetar. *CogniFit Salud, Cerebro & Neurociencia*. Disponible en: <http://blog.cognifit.com/es/respeto/>
- García, J. y García, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: <file:///C:/Users/Downloads/14176-49641-1-PB.pdf>
- García, M. (2017). "La mediación penal y el nuevo modelo de justicia restaurativa". *Revista Internacional de Doctrina y Jurisprudencia*. 15, 1-26. Disponible en: https://w3.ual.es/revistas/RevistaInternacionaldeDoctrinayJurisprudencia/pdfs/2014-09/articulos-mediacion_penal.pdf.
- García-Chato, G. (2014). "Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar". *Revista de educación y desarrollo*. 63-72 Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf

- Garrido-Rodríguez, E. (2008). "El perdón en procesos de reconciliación: el mecanismo micropolítico del aprendizaje para la convivencia". *Papel político*, 13(1), 123-167. Disponible en: <http://Dialnet.unirioja.es/cservlet/articulo?codigo=2887308>
- Geuz, (s.f.). *Programas y estrategias para la convivencia escolar*. Leioa, España: Ayuntamiento de Leioa. Disponible en: http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_cast.pdf
- Giménez, C. (2005). *El impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: Marco conceptual y metodológico*. Proyecto CIEN. Diputación de Barcelona. Disponible en: https://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=119bebfd-85f4-4403-97ed-6fb79527a4da&groupId=1295730
- Giraldo, K. (s.f.) "Cordialidad - Valor personal". *Kathegiraldo*. Mentalidad sin límite. Disponible en: <https://www.kathegiraldo.com/cordialidad/>
- González, I. & Fuentealba, M. (2013). Mediación penal como mecanismo de justicia restaurativa en Chile. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 4(3), 175-210.
- González-Ballesteros, A. (2009). "Justicia restaurativa y proceso penal garantías procesales: Límites y posibilidades". *Ius et Praxis*. 15(2), 165-195. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122009000200006**
- Govier, T. y Verwoerd, W. (2002). "La confianza y el problema de la reconciliación nacional". *Filosofía de las ciencias sociales*, 32 (2), 178-205. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004931032002003>
- Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia. (2016). "Dimensiones del Desarrollo Humano". *Crianza y Salud*. 14(1), 8-13. Disponible en: <https://crianzaysalud.com.co/revista/14-1.pdf>
- Gumucio, A. (2004). "El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social". *Investigación y Desarrollo*. Vol. 12(1). Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewfile/1088/673>
- Gutiérrez L. y Montoya, J. (2007). *Justicia restaurativa. Una aproximación a su teoría y aplicación en el sistema jurídico colombiano. Realidad y desafíos*. (tesis de grado). Universidad de Manizales, Facultad de Derecho, Manizales, Colombia. Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/439/140_Gutierrez_Molina_Luisa_Fernanda_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Guzmán, E., Muñoz, J., & Preciado, E. (2012). *La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural*. (Tesis de grado). Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y humanas. Colombia. Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1066/109_Preciado_Espitia_Edgar_Alexander_Tesis.pdf?sequence=1
- Hernández, M., Parra, G. y Pérez, M. (2016). Priorización de valores en estudiantes jóvenes y mayores en el contexto de la crisis económica. *Teoría de la educación*. Revista Interuniversitaria. Vol 28, núm 1. España: Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. En: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2016281105129>
- Hirias, C. y Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Orealc/Unesco. Disponible en: https://issuu.com/dhpedia/docs/convivencia_democr_tica_inclusi_n_y_cultura_de_paz
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística, tercera edición*. Caracas, Venezuela: Fundación Sypal. Disponible en: <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2006). *Procesos grupales y psicología de la integración. Tercera edición*. Caracas, Venezuela: Quirón.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (2015). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Octava edición. Caracas, Venezuela: Quirón.
- Jiménez, M. M.. (2007). Programa Andragógico sobre cambios de actitudes ante la violencia doméstica dirigido a la mujer madre. Experiencia generada en la Unidad Educativa Nacional "Andrés Bello", parroquia Antímano, Caracas, Venezuela. Panamá: Universidad Ineramericana de Educación a Distancia de Panamá UNIEDPA.
- Kamm, R. (04 de septiembre 2009). "La Solidaridad, el valor humano por excelencia". *abc.com*. Disponible en: <https://www.abc.com.py/articulos/la-solidaridad-el-valor-humano-por-excelencia-17627.html>
- Klafki, W. (1990). "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". *Revista de Educación*, (291),

105-127. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18771>

- Lemus, L. (1969). *Pedagogía. Temas Fundamentales*. España: KAPELUSZ.
Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/23595048/Lemus-Concepto-de-la-Educacion-y-Concepto-de-Pedagogia-fragm>
- Lenis, J. (16 de marzo de 2017). "Factores que tienen en crisis a la educación en Colombia". *Las 2orillas.co*. Disponible en:
<https://www.las2orillas.co/factores-tienen-crisis-la-educacion-colombiana/>
- León M. y Martínez, C. (2013). *Propuesta didáctica para el fortalecimiento del valor de respeto con los estudiantes de grado sexto en el colegio Nuevo Montessoriano por medio del deporte escolar* (Trabajo de grado). Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. Colombia.
Disponible en: <https://docplayer.es/54171542-Trabajo-de-grado-para-optar-al-titulo-de-licenciado-en-educacion-basica-con-enfasis-en-educacion-fisica-recreacion-y-deportes.html>
- Ley N°1620. (2103). Art. 4. Diario Oficial. Año CXLVIII. N.48733. 15, marzo, pag.71. Bogotá.
- Lezcano, Melania. (2012). Causas que originan la transgresión a la norma escolar en el grado 8 de la Institución Educativa Luis Eduardo Posada Restrepo del Municipio de El Retiro Antioquia-2012 Medellín: Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. En:
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2190/trabajo.pdf;jsessionid=73CA8DB9DF7767DD0A1F4773409B0C6E.jvm1?sequence=1>
- López, C., Carvajal, C., Soto, M. & Urrea, P. (2013). "Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes". *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>
- López, V. (2014). "Convivencia Escolar". *Apuntes Educación y Desarrollo post-2015*, (4), 1-18. Unesco, Paris. Disponible en:
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Magnusson, David. (1985). Teoría de los tests. México. Editorial Trillas
- Malagón, L. (2005). Malagón, Luis Alberto. (2005). El currículo: Una reflexión crítica. *Sophia*, núm 1, marzo, pp 83-102. Quindío, Colombia: Universidad la Gran Colombia. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740777007.pdf>
- Márquez, A. (2007). "La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria". *Prolegómenos*.

Derechos y Valores, X (20), 201-212. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/876/87602012.pdf>

Martínez Muñoz, M. (2000). Programa de orientación del clima de clase. Barcelona. Wolters Kluwer

Martínez, Z. y Bernal, F. (2017), "Círculos de paz y convivencia en los centros educativos". *Integración Académica en Psicología*. 5(13), 1-69. Disponible en:
<https://integracionacademica.org/attachments/article/153/05%20Circulos%20de%20Paz%20-%20ZMartinez%20FBernal.pdf>

Mendoza, M. (2017). Mendoza, Mireya. (2017). Modelo teórico de salud Psicológica en el contexto docente. San Joaquin de Turmero, Venezuela: Universidad Bicentenario de Aragua.

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Gestionando la convivencia y la participación en la comunidad escolar. Módulo 5*. Disponible en:
<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/50485/M%c3%93DULO-5-HERRAMIENTA-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de Chile. (Mineduc) (2004). *Convivencia escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación*. Chile: MINEDUC. Disponible en:
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201104251146320.Convivencia_Escolar_Metodologia_de_Trabajo_para_las_Escuelas_y_Liceos_comprometidos_con_la_calidad_de_la_Educacion.pdf

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (s.f.). Convivencia escolar. Documento en línea. Mineduc. Disponible en:
http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=4010&id_portal=50&id_contenido=17916. Consulta: 21/07/2017

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Tutoría y orientación educativa. Aprendiendo a resolver conflicto en las instituciones educativas*. Lima, Perú: Quad graphics Perú S.A. Disponible en:
<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/7-aprendiendo-a-resolver-conflictos-en-las-instituciones-educativas.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Sanciones del manual de convivencia*. MINEDUCACIÓN. Colombia. Disponible en:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357092_archivo_pdf_Consulta.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Colombia:

Mineducación. Disponible en:
<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 (Ley de convivencia escolar) del 15 de marzo de 2013. Colombia. Disponible en:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-328630.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965 (Reglamentación de la ley 1620) de septiembre 11 de 2013. Colombia: Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-328630.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). "Política educativa para la formación escolar en la convivencia". *Mineducación*. Disponible en:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Moënné B. (2010) "El concepto de la solidaridad". *Revista Chilena de Radiología*. 16(2), 51-51 Disponible en:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-93082010000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Mora, Reinaldo. (9 de agosto 2016). "El Manual de convivencia como estrategia pedagógica". *Otras voces en educación*. Disponible en:
<http://otrasvoceseneducación.org/archivos/132361>

Nail, O., Gajardo, J. & Muñoz, M. (2012). "La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar". *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad* 11(2), 56-76.
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200004&script=sci_arttext&tlng=pt

Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana E. (Coord.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*. México: Dirección General de Publicaciones Y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en:
<http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Novak, F. (1994). "La teoría de los actos unilaterales de los estados". *Agenda Internacional*. Vol.1(1), 149-166. Disponible en:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/agendainternacional/article/view/7125>

Núñez, J. (27 de octubre de 2009). "El clima escolar, clave para el aprendizaje". Entrevista a José Carlos Núñez, Catedrático de Psicología Educativa. España: *Infocoponline*. Disponible en:
http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540

- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (noviembre 2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa*. Nueva York, USA: Publicación de las Naciones Unidas. Disponible en: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf
- ONG International Bullying Sin Fronteras, (2018). "Estadísticas de Bullying en Colombia 2018". *Bullying sin Fronteras* Disponible en: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (22 de enero 2019). *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según nuevo informe de la UNESCO* París: Disponible en: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1 de octubre 2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar*. Montreal, Canadá: Unesco. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Paris: Unesco/ ONU. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa. Consulta hecha día 16-7-20
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1992). *Manifiesto de Sevilla sobre la violencia: Preparar el terreno para la construcción de la paz*. Paris: Centro UNESCO de Catalunya. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Sinopsis*. Disponible en: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf
- Ministerio de Salud de Colombia. (s.f). *Herramientas para desarrollar actividades terapéuticas*. Bogotá: Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/presentacion-grupos-apoyo.pdf>

- Páez, M. (2013). "Acercamiento teórico al concepto de solidaridad". *Realitas. Revista de Ciencias Sociales, Humana y Artes*. 1(1), 42-50. Disponible en: https://revista-realitas.webnode.com.co/_files/200000012-17738186de/8_Revista%20Vol%201%20No%201_articulo_7.pdf
- Palma, R. (21 de marzo de 2009). "¿Qué es convivencia y cuáles son sus características?". *Convivencia Ciudadana*. Disponible en: <http://conviveencomunidad.blogspot.com.co/2013/05/que-es-convivencia-y-cuales-son-sus.html>
- Palmero, F., Díez, J.; Diago, J., Moreno, J. y Oblitas, L. (2007). "Hostilidad, psicofisiología y salud cardiovascular". *Suma Psicológica*. 14(1), 23-50. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134216860002.pdf>
- Palomino, M. y Dagua, A. (2010). "Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula". *Revista de Investigaciones UNAD*. Disponible en: https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen9numero2_2010/8.%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20CONVIVENCIA.pdf
- Prieto, M. (2005). "La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?". *Theoría, Ciencias, Arte y Humanidades*, 14 (1), 26-36. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>
- Pulido, R., Martín, G. y Lucas, B. (2013). "Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa". *Anales de Psicología*. 29(2), 385-392. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/264562390_Origenes_de_los_Programas_de_Mediacion_Escolar_Distintos_Enfoques_que_influyen_en_esta_Practica_Restaurativa
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. Cambridge, Mass. USA: The Belknap Press of Harvard University Press. Disponible en: https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls_-teoria_de_la_justicia.pdf
- Real Academia Española (s.f.). Acuerdo. En *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. Disponible en: <https://dpej.rae.es/>
- Red AGE. (2014). *La Convivencia en los Centros Educativos de Educación Básica en Iberoamérica*. Serie informe 6. Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Coordinadores: Joaquín Gairim Salla y Aleix Barrera-Corominas. Chile: EDO-UAB-Visión Consultores Ltda. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2014/131430/Red_AGE_2014_web.pdf

- Redacción Vida de Hoy. (13 de marzo 2014). Gobierno presentó el Comité de Convivencia Escolar. *El Tiempo*. Disponible en:
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13649356>
- Redacción. (16 de enero de 2017). Dos de cada 10 alumnos en el mundo sufren acoso y violencia escolar. *El Tiempo*. Disponible en:
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/acoso-y-violencia-escolar-en-el-mundo-37516>
- Reyes, F. (2010). "Estrategias didácticas para abordar la convivencia. Factores confluyentes: cognición, ecología del aula y gestión del conocimiento". *PublicacionesDidácticas.com*. (3), 288-296.
<http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/00360/articulo-pdf>
- Ríos, J. (2016). "Justicia restaurativa y mediación penal". *Revista Icade*. (98), 1-126. Disponible en:
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/13749/art.mediaci%C3%B3n%20revista%20icade.pdf?sequence=1>
- Ríos, J. y Olalde, A. (2011). "Justicia restaurativa y mediación. Postulados para el abordaje de su concepto y finalidad". *Revista de Mediación. ADR, Análisis y Resolución de Conflictos*. 118, 10-19. Disponible en:
<https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/10/Revista-Mediacion-8-01.pdf>
- Rivas, A. (9 de marzo 2015). "La educación como elemento fundamental para el desarrollo humano". *Gestiopolis.com*. Disponible en:
<https://www.gestiopolis.com/la-educacion-como-elemento-fundamental-para-el-desarrollo-humano/>
- Rivera, C. (2016). *Conflicto escolar y justicia restaurativa*. (Tesis de grado). Universidad ICESI. Santiago de Cali, Colombia. Disponible en:
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82147/1/T01080.pdf
- Rizo, M. (2005). "Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración". *Global Media Journal*. 2(3), 1-7. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/687/68710210.pdf>
- Rodrigo, M. (1999). "La comunicación intercultural". *PORTALCOMUNICACION.COM. Lecciones del Portal*. Disponible en:
https://incom.uab.cat/portalcon/wp-content/uploads/2020/01/1_esp.pdf
- Rodríguez, V. (2010). La convivencia pacífica disminuye los conflictos. *Revista Digital Periódico El Campesino*. <http://www.elcampesino.co/la-convivencia-pacifica-disminuye-los-conflictos/>

- Ros, I. (2014), "El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado" *Revista de Psicología y Educación*, 2014, 9(1), 201-218. Disponible en: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/108.pdf>
- Salazar, D. (2012). *Diseño de estrategia comunicativa para el fomento de convivencia ciudadana en la institución educativa Francisco Fernández de Contreras del Municipio de Ocaña norte de Santander*. (Tesis de grado). Universidad Francisco de Paula Santander. Facultad de Educación, Arte y Humanidades. Disponible en: <http://repositorio.ufpso.edu.co:8080/dspaceufpso/bitstream/123456789/957/1/27994.pdf>
- Salmerón, M. & Guerrero, F. (2016). "Ciberacoso escolar: ¿qué es y cómo detectarlo?". *Familia y Salud*. España: <http://www.familiaysalud.es/salud-y-escuela/educacion-emocional/en-educacion-primaria-y-secundaria/ciberacoso-escolar-que-es-y>
- Sánchez, E. (9 de octubre 2016). "Igualdad y equidad en la educación". *Otras políticas. Reflexiones sobre el modelo político y social y las posibles alternativas*. Disponible en: <http://www.otraspoliticas.com/educacion/igualdad-y-equidad-en-la-educacion/>
- Servaes, J. (2012). "Comunicación para el desarrollo sostenible y el cambio social. Una visión general". *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. 17, 17-40 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/935/93524422002.pdf>
- Servicio de participación educativa, atención al profesorado y tecnologías de información y comunicación del departamento de educación del gobierno de Navarra. (2014). *Convivencia positiva frente al acoso y el maltrato entre iguales. Ciberacoso*. España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/193627/Convivencia+%285%C2%BA-6%C2%BA%29%20.pdf/a8331cff-ae8d-4b3d-bee4-0c4f03f201c4>
- Signorelli, V. (23 de septiembre 2014). "La importancia de la convivencia escolar". *Mujeres y más*. Disponible en: <https://mujeresymas.cl/la-importancia-de-la-convivencia-escolar/>
- Sobczyk, R. y Soriano, Rosa (2015). "La dimensión étnica de la identidad: la diáspora comercial de Otavalo". *Latino América Revista de Estudios Latinoamericanos* (1), 207-237. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665857415000083>

- Soriano, A. (2014). "Diseño y validación de instrumentos de medición". *Diálogos*. 8(13), 19-40. Disponible en: http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf
- Suárez, Z. (2012). "La pedagogía y la educación. Dos conceptos distintos". *Umbral*, XXXI, 2-9. Disponible en: <http://colypro.com/revista/articulo/la-pedagogia-y-la-educacion.-dos-conceptos-distintos>
- Subijana, I. (2012). "El paradigma de humanidad en la justicia restaurativa". *Revista Eguzkilore*, (26), 143-153. Disponible en: <https://www.ehu.eus/documents/1736829/2177136/subijana+26-16.pdf>
- The Free Dictionary (sf). *Compromiso*. *The free dictionary.com*. By Farlex. Disponible en: <https://es.thefreedictionary.com/compromiso>
- Thompson, I. (octubre 2008). "Definición de Comunicación" *PromonegocioS*. Disponible en: <https://www.promonegocios.net/comunicacion/definicion-comunicacion.html>
- Torres, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica general*. (Colección pedagógica. Formación inicial de docentes centroamericanos de educación básica; n. 9). Coordinación educativa y cultural centroamericana, San José, Costa Rica: 1ª. Edición. ISBN 978-9968-818-56-8. Disponible en: https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_09.pdf
- Torres, M. y Rojas, N. (2015). "Microhistorias de la transgresión". *Historia y Sociedad*. (30), 323-336. Medellín: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n30/n30a15.pdf>
- Tuc, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Campus de Quetzaltenango. Disponible en: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09Tuc-Marta.pdf>
- Unicef. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Disponible en: <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1101>
- Universidad Católica de Córdoba (2008). "Qué entendemos por formación integral". Jornadas para docentes. Disponible en: <https://docplayer.es/17760947-Universidad-catolica-de-cordoba-jornadas-para-docentes-2008-vice-rectorado-de-medio-universitario-que-entendemos-por-formacion-integral.html>
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid, España: Narcea. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=any9DAAQBAJ&pg=PA69&dq=teorias++convivencia&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiR-qHE->

cPWAhUL6CYKHbucDogQ6AEITjAl#v=onepage&q=teorias%20%20convivencia&f=false

- Valverde, M. (2015). "Convivencia y el valor a la diversidad: riesgos y retos en tiempos convulsos". *CONVIVES*, (10), 33-39. Disponible en: <https://es.slideshare.net/pennypalma/atencion-a-la-diversidad-y-convivencia-50671276>
- Van Ness, D. (2006). "*Principios y desarrollos actuales de la justicia restaurativa*". En Bernal, F. y Castillo, S. (compiladoras). *Justicia restaurativa en Costa Rica: Acercamientos teóricos y prácticos*. I Congreso de Justicia Restaurativa. Costa Rica, junio de 2006. San José: Comisión nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia. pp. 33-48. Disponible en: <http://www.justiciarestaurativa.org/www.restorativejustice.org/articlesdb/articles/7496>
- Varó A. (2017). "¿Qué es la ética?". *Nodo50.org*. Filosofía. Disponible en: <https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/etica1c.pdf>
- Vilafranca, I. (2012). "La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista". *Revista de Historia de la Educación*, (19), 35-53. Disponible en: https://scholar.google.com/citations?user=-HTddmcAAAAJ&hl=es#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Des%26user%3D-HTddmcAAAAJ%26citation_for_view%3D-HTddmcAAAAJ%3AZph67rFs4hoC%26tzom%3D240
- Weil, P. (1993). *Holística, una nueva visión y abordaje de lo real*. Bogotá, Colombia: San Pablo
- Zapata, G. (2015). *Estrategia pedagógica desde la justicia restaurativa: Un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño-Centro*. (Tesis de grado). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Colombia. Disponible en: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2216/1/PB0768_giovannizapata_estrategiapedagogica.pdf
- Zuleta, S. (2010). *Culpa y reconocimiento en la ley de justicia y paz*. (Tesis de grado) Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Colombia. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7751/tesis437.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNMECIT

ANEXOS

Anexo N° 1. Modelo de Escala de Convivencia escolar (Fragmento)

Murillo, Sánchez, Perozo y Hurtado

Identificación: _____ Nombre del estudiante: _____
 _____ Género: _____ Grado: _____
 _____ Institución: _____ Sede: _____

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de preguntas sobre información que usted maneja sobre la convivencia escolar. Por favor lea cada pregunta, y marque con una X la respuesta que considere es correcta. Sus datos son confidenciales y serán utilizados sólo para fines de esta investigación.

N o.	Ítems	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente
1	Se me facilita sostener una conversación con mis compañeros de clase			
2	Converso con mis docentes			
3	En mi clase hay compañeros que cuando tienen un conflicto en la escuela lo resuelven peleando			
4	En la escuela hay desinformación acerca de las actividades institucionales			
5	Mis compañeros y yo nos apoyamos para desarrollar las actividades de las clases.			
6	Los docentes ignoran a los estudiantes durante las actividades de la clase			
7	Prefiero hacer las cosas solo antes que pedir ayuda a alguien			
8	En la escuela es muy difícil que alguien ayude a un compañero			
9	Cuando un docente necesita algo que está en mis posibilidades estoy dispuesto a ayudarlo			
10	Los estudiantes que tienen discapacidad no deberían ir a la escuela			
11	Los docentes que tienen discapacidad no deberían trabajar en mi escuela			
12	Tomo en cuenta las opiniones de mis compañeros sin importar que difieran de las mías			
13	Me intereso por las opiniones de mis docentes, aunque no esté de acuerdo			

Fuente: Elaboración propia

Anexo N° 2. Modelo de Matriz de Registro de Transgresión

Autor: Mónica Sánchez Henao

Nombre del estudiante: _____ Género: _____

Grado: _____ Institución _____ Sede: _____

Docente: _____

No.	Ítems	No	Si
Transgresión con daños a terceros			
1	Causa daños de forma voluntaria a las posesiones materiales de otros		
2	Causa daños materiales a la infraestructura de la institución		
3	Hurto comprobado de elementos pertenecientes a algún miembro de la institución		
4	Incita a riñas dentro y fuera del establecimiento		
5	Agrede físicamente a cualquier miembro de la comunidad educativa		
6	Discrimina con palabras o acciones a miembros de la comunidad educativa, por su raza, genero, etnia, orientación sexual, religión o forma de pensar		
7	Ridiculiza ante el grupo a sus compañeros y miembros de la comunidad educativa		
8	Coloca apodos a los docentes		
9	Coloca apodos a sus compañeros		
10	Utiliza un trato descortés hacia los docentes		
11	Utiliza un trato descortés hacia sus compañeros		
12	Agrede verbalmente a cualquier miembro de la comunidad educativa		
13	Utiliza insultos hacia cualquier miembro de la comunidad educativa.		
14	Utiliza un vocabulario desafiante constantemente		
15	Realizar bullying de forma repetitiva a sus compañeros y miembros de la comunidad educativa		
16	Uso de armas que ponen en riesgo la integridad de la comunidad educativa		
17	Está involucrado en amenazas verbales, escritas o telefónicas comprobadas a miembros de la comunidad educativa		
Transgresión a la Norma Sin Afectado			
18	Utiliza un vocabulario soez		
19	Llega tarde a la institución sin causa justificada		
20	Estar por fuera de clase sin causa justificada		
21	No entrega las tareas escolares		
22	Desobedece las normas de la institución		
23	Causa desordenes dentro y fuera del aula de clase		
24	Utiliza la mentira para obrar de mala fe o causar un daño		

Fuente: Elaboración propia a partir del Manual de convivencia de la IE El Salvador.

Anexo N° 3. Modelo de Matriz de Registro Justicia Restaurativa (Fragmento)

Autor: Mónica Sánchez Henao

Nombre del estudiante: _____ Género: _____

Grado: _____ Institución: _____ Sede: _____

No.	Ítems	No	Parcial	Si
1	El afectado o algún testigo informan lo ocurrido al superior inmediato del transgresor			
2	El superior inmediato indaga y valora sobre los hechos			
3	El transgresor confiesa el hecho y hace los descargos para su valoración			
4	Los testigos e informantes informan sobre los hechos al superior inmediato del transgresor			
5	El afectado hace sus descargos de manera oficial ante la instancia inmediata para su valoración			
6	El superior inmediato informa a la familia o al allegado responsable inmediato del transgresor sobre el inicio del proceso de valoración de los hechos			
7	El superior encargado valora y aplica criterios para ver si se amerita un proceso de justicia restaurativa			
8	El superior encargado convoca al afectado y al transgresor a una reunión inicial para el reconocimiento de las responsabilidades de cada uno en los hechos ocurridos			
9	los involucrados asisten a una reunión de reconocimiento de las responsabilidades			
10	El afectado, durante la reunión inicial cuenta su versión de los hechos y expresa sus sentimientos			
11	El Transgresor cuenta su versión de los hechos en la reunión inicial			
12	Los testigos cuentan los hechos en la reunión inicial			
13	El mediador en la reunión inicial acepta el caso			
14	El superior inmediato presta atención a las opiniones de las partes durante la reunión inicial y modera las intervenciones			
15	Durante el proceso de reconocimiento, el transgresor narra los sentimientos que lo llevaron a responsabilizarse del hecho			
16	El superior encargado, atiende a los sentimientos de las partes y modera la participación durante la reunión inicial			
17	La familia o allegados expresan aquellos sentimientos frente al reconocimiento de las responsabilidades de las partes			
18	El superior encargado o Comité de Convivencia Escolar, propicia la aceptación de responsabilidad del transgresor			
19	El testimonio de los estudiantes durante el proceso de reconocimiento, da indicios de la responsabilidad de las partes en lo ocurrido			

Fuente: Elaboración propia a partir de la recolección de datos

Anexo N° 4

Modelo de Kit de validación Escala de Convivencia Escolar

Apreciado colega:

Los instrumentos que se presentan a continuación forman parte de un estudio que se lleva a cabo acerca de la convivencia escolar. Los instrumentos consisten en dos cuestionarios para ser aplicado a los estudiantes y docentes de instituciones de primaria.

La convivencia escolar se definió según Espinosa, Ojeda, Pinillo y Segura (2010) como la manera de vivir con los demás compartiendo tareas relacionadas con el diálogo, las normas, el respeto mutuo, comprensión y reciprocidad

En esta investigación, se considera que la convivencia escolar tiene las siguientes dimensiones o sinergias:

Comunicación: Proceso de diálogo mediante el cual los miembros de la institución comparten información, expresan sentimientos e ideas y llegan a acuerdos.

Apoyo Mutuo: Comportamiento de colaboración, cooperación, trabajo en equipo que conlleva a un beneficio para todos los miembros de la institución.

Respeto: Sentimiento que refiere la valoración, reconocimiento y aceptación que tienen los miembros de la institución hacia sus compañeros. Aceptación de sus acciones, aunque no las comparta.

Organización (normativa): Sistema de tareas, responsabilidades y normas dispuestas en la institución y que sus miembros deben cumplir y velar por su cumplimiento.

Cordialidad (relacional): Comportamiento que permite entablar y sostener relaciones de aprecio y de amistad, con relaciones amables entre los miembros de la institución

Sentido de pertenencia: Sentimiento de agrado que tienen los miembros de la institución de pertenecer a ella, ser parte del grupo y que lo estimula a su defensa, cuidado y mantenimiento.

Participación: Disposición de los miembros de la institución a involucrarse con las diferentes actividades académicas e institucionales de la escuela y a formar parte activa de los procesos.

Para realizar la validación, usted debe leer cuidadosamente cada pregunta, y colocar una X en la casilla correspondiente a la dimensión o sinergia a la cual usted considere ésta pertenece. Debajo de cada grupo de preguntas hay un espacio para observaciones. Se agradece colocar allí las sugerencias relativas a la redacción, contenido, o cualquier otro aspecto que usted estime pertinente para mejorar el instrumento. A continuación, se presentan las preguntas con las diversas alternativas. Para ahorrar espacio, los nombres de las dimensiones se abrevian de la siguiente manera:

C= Comunicación

Cor: Cordialidad

Am: Apoyo mutuo

P: Pertenencia

R: Respeto

Part: Participación

O: Organización

Gracias por su colaboración

Cuestionario de Convivencia escolar

Elaborado por: Murillo, Sánchez, Perozo y Hurtado

Nombre del experto validador: _____ Edad: _____ Género: _____

Profesión: _____

Postgrados: _____

Instrucciones para el validador: Marque con una X la dimensión a la cual usted considera que pertenece cada ítem.

No.	Ítems	C	Am	R	O	Cor	P	Par
3	En mi clase hay compañeros que cuando tienen un conflicto en la escuela lo resuelven peleando							
4	En la escuela hay desinformación acerca de las actividades institucionales							
10	Cuando un docente necesita algo que está en mis posibilidades estoy dispuesto a ayudarlo							
6	Los docentes ignoran a los estudiantes durante las actividades de la clase							
7	Prefiero hacer las cosas solo antes que pedir ayuda a alguien							
9	En la escuela es muy difícil que alguien ayude a un compañero							
17	Me divierto utilizando a escondidas los materiales de mis docentes							
	Observaciones:							
11	Los estudiantes que tienen discapacidad no deberían ir a la escuela							
31	En la escuela algunos estudiantes llegan tarde a la clase							
25	Cumplir con las normas del aula de clase es muy importante para mi							
48	Cuando me piden una opinión, me gusta dar aportes							
32	Mis compañeros de clase se burlan de mi							
37	Tengo enemistad con mis compañeros de clase							

UNMEECT

Anexo N° 5. Validez Cuestionario de Convivencia Escolar

Nombre del Instrumento: Cuestionario de Convivencia Escolar

Instrumento de Estudiantes Convivencia Escolar

Ítems	Mariana	Sonia	Zolange	Investigador	Acuerdos
1	C	C	C	C	1
2	C	C	C	C	1
3	COR	C	COR	C	0
4	C	C	C	C	1
5	AM	P	AM	AM	1
6	COR	R	COR	cor	1
7	AM	CO	AM	AM	1
8	AM	AM	AM	AM	1
9	AM	AM	AM	AM	1
10	AM	AM	R	AM	1
11	R	O	R	R	1
12	R	PART	R	R	1
13	R	R	R	R	1
14	R	O	R	R	1
15	R	O	R	R	1
16	R	R	R	R	1
17	R	R	P	R	1
18	R	R	R	R	1
19	R	CO	R	R	1
20	R	R	R	R	1
21	R	R	R	R	1
22	R	R	R	R	1
23	R	R	R	R	1
24	O	O	O	R	1
25	O	O	O	O	1
26	O	O	O	O	1
27	O	O	PART	O	1
28	O	O	O	O	1
29		O	O	O	1
30	0	O	O	O	1
31	R	O	R	O	0
32	R	R	R	R	1
33	COR	COR	COR	COR	1

UNMECIT

Anexo 5. Continuación

34	COR	COR	COR	COR	1
35	COR	COR	COR	COR	1
36	COR	COR	COR	COR	1
37	COR	COR	R	COR	1
38	COR	R	R	COR	0
39	COR	COR	COR	COR	1
40	P	COR	COR	COR	1
41	P	P	O	P	1
42	P	P	O	P	1
43	P	P	P	P	1
44	P	P	P	P	1
45	P	P	O	P	1
46	P	P	P	P	1
47	P	P	P	P	1
48	PART	PART	PART	PART	1
49	PART	PART	PART	PART	1
50	PART	PART	PART	PART	1
51	PART	PART	PART	PART	1
52	PART	PART	PART	PART	1
53	PART	PAR	PART	PART	1
54	PART	AM	PART	PART	1
55	PART	PART	PART	PART	1
					52
					0,94

Anexo N° 6. Cartas certificación de la validez de Convivencia Escolar

Constancia de validación

Yo, Mariana Fernández Reina, ID: '10.414.930

De profesión Docente/Orientadora, y ejerciendo actualmente como Profesora Universitaria / Investigadora, en la institución Universidad del Zulia, hago constar que he revisado, con fines de validación, los instrumentos **Cuestionarios de convivencia escolar** diseñados por la investigadora Mónica Sánchez y Nidia Murillo, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión			x
Amplitud de contenidos		x	
Redacción de los ítems			x
Precisión de los ítems		x	
Ortografía			x
Presentación			x

En la ciudad de Maracaibo, a los 17 días del mes junio de 2019.



Firma del experto validador

Constancia de validación

Yo, Sonia Ferrer ID 9710769 de profesión Docente y ejerciendo actualmente como Docente y coordinadora del departamento de Orientación. En la institución Universidad del Zulia hago constar que he revisado, con fines de validación, los instrumentos **Cuestionarios de convivencia escolar** diseñados por la investigadora Mónica Sánchez y Nidia Murillo, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		x	
Amplitud de contenidos			x
Redacción de los ítems			x
Precisión de los ítems		x	
Ortografía			x
Presentación			x

En la ciudad de Maracaibo a los 8 días del mes junio de 2019.



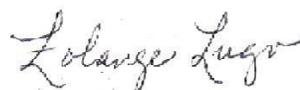
Firma del experto validador

Constancia de validación

Yo Zolange Lugo Gómez ID 7969669 de profesión Licda en Trabajo Social y ejerciendo actualmente como Profesora en la institución Universidad del Zulia, hago constar que he revisado, con fines de validación, los instrumentos **Questionarios de convivencia escolar** diseñados por la investigadora Mónica Sánchez y Nidia Murillo, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión			X
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítems			
Precisión de los ítems			X
Ortografía		X	
Presentación		X	

En la ciudad de Tampa, a los 11 días del mes junio de 2019



Zolange Lugo Gómez

Firma del experto validador

Anexo N° 7. Modelo Kit de validación Matriz de Registro de Justicia Restaurativa

Apreciado colega:

El instrumento que se presenta a continuación forma parte de una investigación acerca de los procesos de justicia restaurativa en las escuelas, con el fin de desarrollar un modelo de justicia restaurativa que pueda ser aplicado por el comité de convivencia de la institución como estrategia para el mejoramiento de los procesos disciplinarios. El instrumento consiste en una escala para ser aplicada a los integrantes de la institución, y se ha definido justicia restaurativa como un proceso en el cual la afectado, el transgresor y quienes estén afectados por la transgresión, participan conjuntamente de forma activa, en la resolución de cuestiones derivadas de dicha transgresión, con la ayuda de un mediador, a fin de reparar los daños ocasionados.

En el contexto de este estudio, se considera que el proceso de justicia restaurativa está conformado por varias sinergias: valoración, reconocimiento, mediación, reparación, monitoreo de acuerdos y reconciliación. A continuación, se define cada sinergia:

La valoración se refiere a la indagación previa de hechos relacionados con la transgresión, y al análisis de las situaciones, para determinar si hay lugar a un proceso de justicia restaurativa.

El reconocimiento se refiere a la aceptación de las responsabilidades o culpas por parte de cada uno de los involucrados, durante una reunión inicial.

La mediación es el momento en el cual, con la ayuda de un mediador, se sensibiliza al transgresor acerca de las consecuencias de sus acciones, se establecen alternativas de solución y se llega a acuerdos entre los involucrados, para reparar los daños.

La socialización: Es el momento donde, a través de una reunión de socialización, o de otros mecanismos comunicacionales, se dan a conocer, a la comunidad, las decisiones y los acuerdos logrados durante la mediación, para generar un ambiente de apoyo y aceptación hacia el proceso de restauración.

La reparación o restitución se refiere al resarcimiento del daño causado, ya sea físico o psicológico, a través de acciones que permitan establecer una forma de compensar o restaurar al afectado.

El monitoreo de acuerdos implica hacer un seguimiento para garantizar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos de ambas partes (afectado y transgresor), y de todo aquel que se haya comprometido al resarcimiento de daños.

La reconciliación se refiere a las acciones desarrolladas para propiciar un ambiente de armonía, sin rencores, a partir de la reconstrucción de las relaciones pacíficas, sin que necesariamente haya lazos de amistad entre el transgresor y el afectado.

Para realizar la validación, usted debe leer cuidadosamente cada ítem, y colocar una X en la casilla correspondiente a la sinergia a la cual usted considere que ese ítem pertenece. Debajo de cada grupo de ítems hay un espacio para observaciones. Se agradece colocar allí las sugerencias relativas a redacción, contenido, o cualquier otro aspecto que usted estime pertinente para mejorar el instrumento. A continuación, se presentan los ítems con las diversas

alternativas. Para ahorrar espacio, los nombres de las dimensiones se abrevian de la siguiente manera:

Val= Valoración
Rec= Reconocimiento
Med=Mediación
Soc=Socialización

Rep= Reparación
Mon= Monitoreo
Rcl=Reconciliación

Gracias por su colaboración.

Mónica Sánchez Henao
Investigadora

Escala de Justicia Restaurativa

Elaborado por: Mónica Sánchez Henao

Nombre del validador: _____ Profesión: _____

Institución donde trabaja: _____:

Asignatura que dicta: _____

Instrucciones para el validador: Marque con una X la dimensión a la cual usted considera que pertenece cada ítem.

	Val	Rec	Med	SocRe	Mon	Rcl
El afectado o algún testigo informan lo ocurrido al superior inmediato del						
El transgresor cuenta su versión de los hechos en la reunión inicial						
El transgresor reconoce aquellas acciones que van en contra de la integridad de la víctima						
El transgresor confiesa el hecho y hace los descargos para su valoración						
El mediador propone un espacio adecuado para el encuentro de restauración:						
Los asistentes a la mediación opinan acerca de la magnitud de los hechos y llegan a un acuerdo						
El mediador concreta los acuerdos estimados por las partes						
El afectado conoce y acepta las acciones reparadoras por parte del transgresor						
El superior inmediato proporciona canales de comunicación entre el afectado y el transgresor como una manera de fomentar un trato cordial entre ambas partes						
El superior inmediato indaga y valora los hechos						
Observaciones						
	Val	Rec	Med	SocRe	Mon	Rcl
Los testigos cuentan los hechos en la reunión inicial						
La familia reconoce las responsabilidades de las partes en los hechos						
Los involucrados aceptan el espacio de encuentro para la mediación						
El mediador sensibiliza al transgresor sobre las consecuencias de sus						
El mediador asigna un monitor de los acuerdos y establece las normas a seguir por el monitor, éste es conocedor de las alternativas de solución y si hay incumplimiento o no en los acuerdos						
El mediador constata que el monitor realice el seguimiento oportuno a las acciones reparadoras por parte del responsable del hecho						

Anexo N° 8. Tabla de cálculo de la validez del constructo por juicio de expertos del cuestionario de justicia restaurativa

Nombre del Instrumento Cuestionario de Justicia Restaurativa

Ítem	Juez 1 Ernesto	Juez 2 Mireya	Juez 3 Anel	Investigador	Acuerdo
1.	Val	Val	Val	Val	1
11.	Val	Val	Val	Rec	1
21.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
3.	Rec	Val	Val	Val	1
31.	Med	Med	Med	Med	1
41.	Med	Med	Val	Med	1
48.	Med	Med	Med	Med	1
57.	Rep	Rep	Recl	Rep	1
74.	Recl	Recl	Rep	Recl	1
2.	Val	Val	Val	Val	1
12.	Val	Val	Val	Rec	0
22.	Rec	rec	Rec	Rec	1
32.	Med	Med	Med	Med	1
42.	Med	Med	Med	Med	1
49.	Med	Mon	Med	Med	1
58.	Mon	Mon	Mon	Rep	0
67.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
75.	Recl	Recl	Med	Recl	1
7.	Val	Val	Val	Val	1
43.	Val	Val	Val	Med	0
59.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
68.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
76.	Recl	Recl	Revl	Recl	1
4.	Val	Val	Val	Val	1
14.	Med	Val	Med	Rec	0
24.	Rep		Med	Val	0
34.	Rep	Rep	Rep	Med	0
44.	Rec	Rec	Rec	Med	0
50.	Med	Med	Med	Soc	0
60.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
77.	Recl	Recl	Recl	Recl	1
5.	Val	Val	Val	Val	1
25.	Rec	Val	Rec	Val	0
35.	Med	Med	Med	Med	1
51.	Rep	Rep	Rec	Rep	1
61.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
69.	Mon	Rep	Mon	Mon	1
6.	Rec	Val	Med	Val	0

16.	Med		Med	Rec	0
26.	Rec	Rec	Rec	Val	0
52.	Rep	Rep	Recl	Rep	1
65.	Rep	Rep	Recl	Rep	1
79.	Recl	Recl	Recl	Recl	1
17.	Val	Val	Rec	Rec	0
27.	Val	Rec	Rec	Val	0
37.	Med	Val	Val	Med	0
53.	Med	Med	Med	Soc	0
66.	Med	Med	Med	Rep	0
80.	Recl	Mon	Mon	Recl	0
8.	Val	Val	Med	Rec	0
38.	Med	Val	Val	Med	0
45.	Med	Med	Rec	Med	1
81.	Recl	Recl	Recl	Rcl	1
9.	Val	Val	Val	Rec	0
19.	Val	Val	Rec	Rec	0
28.	Val	Med	Med	Rec	0
39.	Med	Val	Val	Med	0
72.	Mon	Mon	Med	Mon	1
10.	Med	Val	Val	Rec	0
20.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
29.	Med	Med	Rec	Rec	0
40.	Val	Val	Val	Med	0
56.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
30.	Med	Med	Med	Rec	0
13.	Val	Val	Val	Rec	0
15.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
18.	Rec	Rec	Med	Rec	1
.23	Val	Val	Med	Val	1
36.	Med	Val	Val	Med	0
46.	Med	Med	Rep	Med	1
78.	Med	Med	Med	Recl	0
70.	Mon	Rep	Rep	Mon	0
62.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
54.	Med	Med	Rep	Soc	0
64.	Med	Med	Rep	Rep	0
47.	Med	Med	Rep	Med	1
55.	Rec	Val	Rep	Soc	0
63.	Med	Mon	Mon	Rep	0
73.	Mon	Mon	Rep	Mon	1
71.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
33.	Med	Med	Med	Med	1
Total					45
Indice					0,55

**Anexo N°9. Tabla de cálculo nueva de la validez del constructo por
juicio de expertos del cuestionario de justicia restaurativa**

Nombre del Instrumento Cuestionario de Justicia Restaurativa

Ítem	Juez 1 Ernesto	Juez 2 Mireya	Juez 3 Anel	Investigador	Acuerdo
1.	Val	Val	Val	Val	1
11.	Rec	Val	Val	Rec	1
21.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
3.	Val	Rec	Val	Val	1
31.	Rec	Med	Med	Med	1
41.	Med	Med	Val	Med	1
48.	Med	Med	Med	Med	1
57.	Rep	Rec	Rec	Rep	0
74.	Recl	Med	Soc	Recl	0
2.	Val	Val	Val	Val	1
12.	Rec	Val	Val	Rec	0
22.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
32.	Rec	Med	Soc	Med	0
42.	Med	Med	Med	Med	1
49.	Med	Med	Med	Med	1
58.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
67.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
75.	Recl	Recl	Med	Recl	1
7.	Val	Val	Val	Val	1
43.	Med	Med	Soc	Med	1
59.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
68.	Soc	Mon	Mon		
76.	Recl	Recl	Recl	Recl	1
4.	Val	Val	Val		
14.	Rec	Rec	Med	Rec	1
24.	Val	Val	Soc	Val	1
34.	Med	Med	Rep	Med	1
44.	Rec	Rec	Red	Rec	1
50.	Med	Med	Med	Med	1
60.	Mon	Mon	Soc	Mon	1
77.	Recl	Recl	Recl	Recl	1
5.	Val	Val	Val	Val	1
25.	Val	Val	Rec	Val	1
35.	Med	Rep	Soc	Med	0
51.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
61.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
69.	Recl	Rep	Recl	Mon	0
6.	Val	Val	Val	Val	1

16.	Rec	Rec	Med	Rec	1
26.	Val	Val	Rec	Val	1
52.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
65.	Med	Rep	Rec	Rep	0
79.	Recl	Recl	Recl	Recl	1
17.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
27.	Val	Val	Rec	Val	1
37.	Med	Med	Med	Med	1
53.	Med	Soc	Soc	Soc	1
66.	Rep	Rep	Med	Rep	1
80.	Recl	Mon	Recl	Recl	1
8.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
38.	Med	Med	Val	Med	1
45.	Med	Med	Med	Med	1
81.	Recl	Recl	Recl	Rcl	1
8.	Val	Rec	Med	Rec	0
19.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
28	Rec	Med	Med	Rec	0
39.	Med	Med	Val	Med	1
72	Mon	Mon	Soc	Mon	1
10.	Rec	Rec	Val	Rec	1
20.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
29.	Rec	Rec	Val	Rec	1
40.	Med	Med	Val	Med	1
56.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
30.	Rec	Rec	Med	Rec	1
13.	Rec	Rec	Val	Rec	1
15.	Rec	Rec	Rec	Rec	1
18	Rec	Rec	Rec	Rec	1
.23	Val	Val	Med	Val	1
36.	Med	Med	Soc	Med	1
46	Med	Med	Soc	Med	1
78	Rep	Recl	Rep	Recl	0
70.	Mon	Mon	Mon	Mon	1
62.	Rep	Rep	Rep	Rep	1
54.	Soc	Soc	Soc	Soc	1
64.	Soc	Soc	Soc	Rep	0
47.	Med	Med	Rep	Med	1
55.	Soc	Soc	Soc	Soc	1
63.	Rep	Mon	Mon	Rep	0
73.	Mon	Mon	Soc	Mon	1
71	Mon	Mon	Mon	Mon	1
33	Rec	Med	Soc	Med	0
Total					66/81
Indice					0,81

Anexo N° 10. Cartas de certificación de la validez por juicio de expertos del constructo Justicia Restaurativa

Constancia de validación

Yo, Anel Carolina Núñez Herrera, C.I. V-6.314.434, de profesión Ingeniero Industrial, y ejerciendo actualmente como Coordinadora de las carreras Ingeniería Industrial y TSU en Higiene y Seguridad Industrial, en la institución Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento **Cuestionario de Justicia restaurativa** diseñado por la investigadora **Mónica Sánchez Henao**, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Regular	Aceptable	Excelente
Claridad de los ítems			X	
Congruencia ítem- dimensión			X	
Amplitud de contenidos			X	
Redacción de los ítems			X	
Precisión de los ítems			X	
Ortografía			X	
Presentación			X	

En la ciudad de Caracas, a los quince (15) días del mes de enero de 2020

Firma del experto



Constancia de validación

Yo, Ernesto Suárez, CI V-12.465.048 de profesión Ingeniero en Computación, MSc en Educación, y ejerciendo actualmente como Profesor en la institución Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento **Cuestionario de Justicia restaurativa** diseñado por la investigadora **Mónica Sánchez Henao**, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Regular	Aceptable	Excelente
Claridad de los ítems				√
Congruencia ítem- dimensión				√
Amplitud de contenidos				√
Redacción de los ítems				√
Precisión de los ítems				√
Ortografía				√
Presentación				√

En la ciudad de Caracas, a los 22 días del mes enero de 2020.



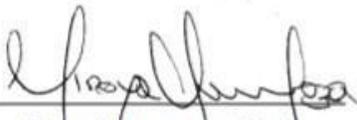
Firma del experto validador

Constancia de validación

Yo, Mireya Ysabel Mendoza Portillo, CI 7220631 de profesión Lic. en Educación, Mención Orientación y ejerciendo actualmente como en la institución Docente Titular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento **Cuestionario de Justicia restaurativa** diseñado por la investigadora **Mónica Sánchez Henao**, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Regular	Aceptable	Excelente
Claridad de los ítems				X
Congruencia ítem- dimensión				X
Amplitud de contenidos				X
Redacción de los ítems				X
Precisión de los ítems				X
Ortografía				X
Presentación				X

En la ciudad de Maracay, a los 21 días del mes enero de 2020.


Firma del experto validador

Anexo N° 11. Tabla de confiabilidad de la Escala de Convivencia Escolar

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConC1	65,7557	445,729	,428	,955
ConC2	65,7557	444,780	,431	,955
ConC3	66,1989	447,006	,312	,956
ConC4	65,7045	435,992	,605	,955
ConC13	65,9375	441,396	,470	,955
ConAM5	65,8636	440,667	,551	,955
ConAM6	65,6136	434,867	,720	,954
ConAM7	66,1591	446,809	,356	,956
ConAM8	65,9375	444,790	,453	,955
ConAM9	65,6761	436,609	,640	,954
ConAM10	66,0966	447,893	,231	,956
ConAM11	66,1932	449,882	,172	,957
ConR12	66,0284	448,371	,278	,956
ConR14	65,7045	440,666	,554	,955
ConR15	66,1875	444,725	,383	,956
ConR16	65,6364	438,564	,587	,955
ConR17	65,9091	445,055	,391	,955
ConR18	65,8466	439,365	,493	,955
ConR19	65,8239	439,437	,515	,955
ConR20	66,3068	446,968	,302	,956
ConR21	65,7159	437,885	,623	,954
ConR22	65,7727	441,914	,519	,955
ConR23	65,8636	435,273	,608	,955
ConO24	65,6591	429,380	,820	,953
ConO25	65,8068	432,340	,734	,954

ConO26	65,8011	431,212	,703	,954
ConO27	65,8011	430,743	,741	,954
ConO28	65,9205	434,016	,661	,954
ConO29	65,7273	432,291	,728	,954
ConO30	66,3409	452,260	,201	,956
ConCOR31	65,9261	440,229	,479	,955
ConCOR32	65,7727	435,662	,663	,954
ConCOR33	65,7386	435,611	,632	,954
ConCOR34	65,6761	436,677	,638	,954
ConCOR35	65,7557	441,169	,575	,955
ConCOR36	65,7841	438,547	,620	,955
ConCOR37	65,7216	434,831	,675	,954
ConCOR38	65,6420	433,923	,728	,954
ConCOR39	65,8807	436,631	,611	,955
ConP40	66,0795	448,576	,290	,956
ConP41	65,5739	436,955	,666	,954
ConP42	65,5739	436,955	,666	,954
ConP43	65,8011	445,052	,399	,955
ConP44	66,3466	455,633	,036	,957
ConP45	66,3977	453,635	,112	,956
ConP46	65,6420	435,008	,699	,954
ConP47	65,6648	438,796	,634	,954
ConPART48	65,9318	443,904	,478	,955
ConPART49	66,0625	445,373	,401	,955
ConPART50	66,0568	440,877	,497	,955
ConPART51	66,0114	437,120	,550	,955
ConPART52	65,8523	437,304	,650	,954
ConPART53	65,7841	440,742	,580	,955
ConPART54	65,9034	441,916	,534	,955

Anexo N° 12. Confiabilidad de la sinergia Comunicación

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConC1	4,881	3,923	,509	,606
ConC2	4,881	3,614	,595	,565
ConC3	5,324	4,106	,303	,687
ConC4	4,830	3,514	,442	,630
ConC13	5,063	3,808	,375	,659

Anexo N° 13. Confiabilidad de la sinergia Apoyo Mutuo

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConAM5	7,040	7,478	,509	,668
ConAM6	6,790	7,287	,528	,662
ConAM7	7,335	8,350	,289	,716
ConAM8	7,114	8,113	,386	,697
ConAM9	6,852	7,532	,436	,684
ConAM10	7,273	7,068	,456	,680
ConAM11	7,369	7,171	,418	,692

Anexo N° 14. Confiabilidad de la sinergia Respeto

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConR12	12,426	20,155	,271	,811
ConR14	12,102	18,629	,547	,786
ConR15	12,585	19,833	,302	,809
ConR16	12,034	18,296	,560	,784
ConR17	12,307	19,105	,451	,795
ConR18	12,244	18,220	,489	,792
ConR19	12,222	17,968	,562	,784
ConR20	12,705	19,684	,317	,808
ConR21	12,114	17,747	,676	,773
ConR22	12,170	18,896	,510	,790
ConR23	12,261	18,046	,508	,789

Anexo N° 15. Confiabilidad de la sinergia Organización

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConO24	7,318	12,424	,830	,854
ConO25	7,466	12,765	,767	,862
ConO26	7,460	12,216	,791	,859
ConO27	7,460	12,364	,795	,858
ConO28	7,580	13,079	,677	,874
ConO29	7,386	12,924	,725	,868
ConO30	8,000	16,846	,135	,919

Anexo N° 16. Confiabilidad de la sinergia Cordialidad

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConCOR31	10,983	18,440	,470	,875
ConCOR32	10,830	17,696	,642	,859
ConCOR33	10,795	17,261	,679	,855
ConCOR34	10,733	17,614	,667	,856
ConCOR35	10,813	18,907	,540	,867
ConCOR36	10,841	18,512	,557	,866
ConCOR37	10,778	17,408	,675	,855
ConCOR38	10,699	17,480	,689	,854
ConCOR39	10,938	17,705	,616	,861

Anexo N° 17. Confiabilidad de la sinergia Pertenencia

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConP40	8,8352	8,333	,271	,726
ConP41	8,3295	6,714	,704	,632
ConP42	8,3295	6,714	,704	,632
ConP43	8,5568	7,962	,349	,711
ConP44	9,1023	9,212	,051	,761
ConP45	9,1534	8,965	,114	,751
ConP46	8,3977	6,767	,644	,644
ConP47	8,4205	7,434	,517	,677

Anexo N° 18. Confiabilidad de la sinergia Participación

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ConPART48	7,045	9,266	,510	,811
ConPART49	7,176	9,449	,428	,823
ConPART50	7,170	8,565	,574	,801
ConPART51	7,125	8,099	,596	,799
ConPART52	6,966	8,422	,660	,786
ConPART53	6,898	8,824	,616	,795
ConPART54	7,017	8,817	,614	,795

Anexo N° 19. Confiabilidad del evento Transgresión

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Daño a objetos	5,98	14,714	,078	,763
Amenaza	6,02	14,873	,018	,764
Porte de arma	6,03	14,888	,022	,763
Bullying	5,95	14,617	,097	,763
Hurto	6,05	15,030	-,100	,764
Expresión morbosa	6,05	14,966	-,034	,763
Vocabulario desafiante	5,98	14,524	,171	,759
Vocabulario Soez	5,84	14,007	,246	,756
Insultos	5,95	14,299	,231	,756
Trato descortés a compañeros	5,91	14,309	,183	,759
Trato descortés a docentes	5,77	13,547	,351	,749
Colocar apodos a compañeros	5,73	13,436	,371	,748
Colocar apodos al docente	5,86	14,091	,228	,757
Ridiculizar a otros	5,81	13,583	,365	,748
Discriminación	5,81	13,456	,406	,746
Agresión verbal	5,63	13,540	,315	,752
Agresión física	5,86	14,408	,122	,763
Incitación a la riña	5,95	14,776	,031	,765
Daño a enseres institución	5,84	13,594	,384	,747
Daño a posesiones de otros	5,80	13,371	,424	,744
Llegar tarde	5,50	12,857	,514	,737
Estar fuera de clase	5,55	13,268	,389	,746
No entregar tareas	5,47	12,824	,530	,736
Desobediencia	5,66	12,737	,556	,733
Desorden	5,64	12,901	,503	,738
Mentiras	5,97	14,443	,187	,758
Uso de drogas	6,02	14,651	,155	,759

Anexo N°20. Confiabilidad del evento Justicia Restaurativa

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Val1	54,45	416,053	0,187	0,95
Val2	54,45	416,053	0,187	0,95
Val3	54,51	416,175	0,124	0,95
Val4	54,51	414,455	0,254	0,95
Val5	54,51	414,455	0,254	0,95
Val6	54,59	415,967	0,096	0,95
Val7	54,8	416,241	0,039	0,951
Val24	56	402,92	0,545	0,949
Val23	55,9	400,33	0,635	0,949
Val25	56,02	405,18	0,514	0,949
Val26	56,04	404,878	0,607	0,949
Val27	56,06	403,296	0,644	0,949
Rec8	54,69	415,78	0,071	0,951
Rec9	54,65	415,313	0,11	0,95
Rec10	54,55	415,573	0,128	0,95
Rec11	54,59	415,487	0,122	0,95
Rec12	54,59	418,727	-0,052	0,951
Rec13	55,33	413,587	0,099	0,951
Rec14	54,59	413,647	0,252	0,95
Rec15	54,59	411,967	0,356	0,95
Rec16	54,63	412,598	0,224	0,95
Rec17	54,9	411,97	0,191	0,951
Rec18	54,84	409,975	0,29	0,95
Rec19	54,65	410,833	0,387	0,95
Rec20	54,82	411,508	0,245	0,95
Rec21	55,24	402,784	0,407	0,95
Rec22	55,86	395,921	0,663	0,948
Rec28	56,04	407,998	0,399	0,95
Rec29	56,27	414,523	0,249	0,95
Rec30	56,33	416,587	0,132	0,95
Rec44	55,9	400,01	0,594	0,949
Med31	56,37	417,638	0,046	0,95
Med32	56,39	417,923	0	0,95
Med33	56,33	412,027	0,46	0,95
Med34	56,31	410,58	0,529	0,949
Med35	56,31	409,82	0,585	0,949
Med36	56,29	408,412	0,56	0,949
Med37	56,25	405,474	0,618	0,949
Med38	56,24	404,264	0,66	0,949
Med39	56,24	404,264	0,66	0,949
Med40	56,22	403,093	0,651	0,949

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Med41	56,1	400,05	0,648	0,949
Med42	56,08	402,794	0,596	0,949
Med43	55,8	396,241	0,636	0,949
Med45	55,82	399,268	0,578	0,949
Med46	55,67	393,747	0,739	0,948
Med47	55,51	392,815	0,756	0,948
Med48	55,63	394,758	0,674	0,948
Med49	56,31	411,5	0,461	0,95
Med50	55,86	400,841	0,544	0,949
Med53	56,37	417,838	0,011	0,95
Mes54	56,37	417,838	0,011	0,95
Med55	56,35	417,633	0,031	0,95
Rep51	55,78	396,893	0,685	0,948
Rep52	55,76	396,464	0,677	0,948
Rep56	55,59	394,287	0,748	0,948
Rep57	55,55	393,333	0,771	0,948
Rep65	56,33	412,027	0,46	0,95
Rep66	56,31	409,54	0,606	0,949
Rep67	56,18	408,188	0,38	0,95
Rep68	56,06	401,856	0,629	0,949
Rep69	55,96	405,198	0,434	0,949
Mon58	56,22	411,133	0,375	0,95
Mon59	56,25	412,034	0,409	0,95
Mon60	55,65	410,873	0,225	0,95
Mon61	55,18	394,348	0,636	0,949
Mon62	55,29	397,852	0,604	0,949
Mon 63	56,06	407,176	0,413	0,95
Mon64	56,31	411,82	0,438	0,95
Mon70	56,33	414,427	0,194	0,95
Mon71	55,88	405,586	0,46	0,949
Mon72	56,35	417,353	0,066	0,95
Mon73	55,75	406,634	0,409	0,95
Mon74	56,39	417,923	0	0,95
Mon75	56,39	417,923	0	0,95
Rcl76	55,51	393,615	0,73	0,948
Rcl77	56,29	414,172	0,3	0,95
Rcl78	56,27	410,083	0,587	0,949
Rcl79	56,27	410,323	0,568	0,949
Rcl80	56,25	409,194	0,612	0,949
Rcl81	56,24	408,744	0,609	0,949
Rcl82	56,18	406,908	0,581	0,949
Rcl83	55,8	401,921	0,58	0,949

Anexo N° 21. Confiabilidad de la sinergia Valoración

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Val1	12,92	10,554	,408	,794
Val2	12,92	10,554	,408	,794
Val3	12,98	10,820	,147	,806
Val4	12,98	10,260	,420	,790
Val5	12,98	10,260	,420	,790
Val6	13,06	10,016	,361	,793
Val7	13,27	10,403	,066	,839
Val24	14,47	8,254	,665	,760
Val23	14,37	8,358	,622	,766
Val25	14,49	8,615	,645	,763
Val26	14,51	8,775	,709	,759
Val27	14,53	8,534	,742	,754

Anexo N° 22. Confiabilidad de la sinergia Reconocimiento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Rec8	22,69	20,860	,289	,742
Rec9	22,65	20,833	,364	,737
Rec10	22,55	20,893	,464	,732
Rec11	22,59	20,687	,480	,731
Rec12	22,59	22,207	,085	,755
Rec13	23,33	24,547	-,284	,807
Rec14	22,59	20,687	,547	,729
Rec15	22,59	20,287	,663	,722
Rec16	22,63	20,238	,464	,729
Rec17	22,90	19,450	,467	,726
Rec18	22,84	19,015	,610	,713
Rec19	22,65	20,273	,600	,723
Rec20	22,82	19,588	,536	,721
Rec21	23,24	18,144	,523	,718
Rec22	23,86	20,041	,297	,744
Rec28	24,04	22,238	,045	,761
Rec29	24,27	22,523	,069	,753
Rec30	24,33	22,707	,035	,753
Rec44	23,90	19,730	,397	,733

Anexo N° 23. Confiabilidad de la sinergia Mediación

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Med31	5,76	50,264	-,015	,915
Med32	5,78	50,253	,000	,915
Med33	5,73	47,923	,519	,910
Med34	5,71	47,092	,658	,908
Med35	5,71	46,932	,694	,908
Med36	5,69	46,140	,703	,906
Med37	5,65	45,153	,737	,905
Med38	5,63	44,878	,757	,904
Med39	5,63	44,878	,757	,904
Med40	5,61	44,643	,715	,905
Med41	5,49	43,695	,687	,905
Med42	5,47	44,974	,593	,908
Med43	5,20	42,321	,672	,906
Med45	5,22	42,653	,685	,906
Med46	5,06	42,376	,693	,905
Med47	4,90	42,290	,687	,906
Med48	5,02	42,740	,621	,908
Med49	5,71	47,892	,481	,910
Med50	5,25	44,074	,557	,909
Med53	5,76	50,184	,025	,915
Mes54	5,76	50,184	,025	,915
Med55	5,75	49,994	,079	,915

Anexo N° 24. Confiabilidad de la sinergia Reparación

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Rep51	3,39	13,683	,863	,869
Rep52	3,37	13,638	,841	,871
Rep56	3,20	14,001	,765	,879
Rep57	3,16	13,815	,791	,876
Rep65	3,94	17,896	,398	,904
Rep66	3,92	17,554	,486	,900
Rep67	3,78	16,013	,543	,896
Rep68	3,67	15,387	,670	,887
Rep69	3,57	15,130	,628	,890

Anexo N° 25. Confiabilidad de la sinergia Monitoreo

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Mon58	4,86	11,001	,406	,728
Mon59	4,90	11,450	,335	,736
Mon60	4,29	9,932	,423	,725
Mon61	3,82	8,628	,551	,707
Mon62	3,94	8,256	,745	,668
Mon 63	4,71	9,852	,543	,708
Mon64	4,96	11,438	,353	,735
Mon70	4,98	12,060	,042	,759
Mon71	4,53	10,854	,257	,746
Mon72	5,00	12,200	,088	,750
Mon73	4,39	9,403	,625	,695
Mon74	5,04	12,358	,000	,751
Mon75	5,04	12,358	,000	,751

Anexo N° 26. Confiabilidad de la sinergia Reconciliación

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Rcl76	1,43	4,530	,548	,853
Rcl77	2,22	6,413	,392	,840
Rcl78	2,20	5,921	,678	,816
Rcl79	2,20	5,921	,678	,816
Rcl80	2,18	5,668	,792	,804
Rcl81	2,16	5,615	,775	,803
Rcl82	2,10	5,530	,626	,814
Rcl83	1,73	4,883	,599	,824