



# El compromiso estudiantil en Escuelas que implementan Prácticas Restaurativas en Contextos de Conflicto Armado: El Caso de Cali (Colombia)

Cesar Fernando Vega Barrero<sup>a</sup>  
Isabel Álvarez Cánovas<sup>b</sup>

## Como citar este artículo:

Vega Barrero, C. F., & Álvarez-Cánovas, I. El compromiso estudiantil en Escuelas que implementan Prácticas Restaurativas: El Caso de Cali (Colombia). Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.305>

## Recibido:

05 de diciembre 2024

## Aprobado:

10 de enero 2025

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0914-5562>

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

Doctorando en Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Magister en Derechos Humanos y Construcción de Paz de la Universidad Pontificia Javeriana Cali. Profesor de Ciencias Sociales del Magisterio Colombiano y Coordinador del programa MEF en Cali. Correo electrónico: CesarFernando.Vega@autonoma.cat

<sup>a</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9488-9960>

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

Licenciada en Pedagogía en la Universidad de Barcelona y un doctorado en el año 2000. Durante el período de 1996 a 2000, disfrutó de una beca de investigación predoctoral. La Dra. Álvarez es miembro de la American Educational Research Association (AERA) y coordinadora del grupo de Teoría de la Educación del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social. Sus intereses de investigación se centran en el compromiso escolar, las metáforas y la aplicación de tecnologías digitales en la educación. Correo electrónico: Isabel.Alvarez@uab.cat

## **EL COMPROMISO ESTUDIANTIL EN ESCUELAS QUE IMPLEMENTAN PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: EL CASO DE CALI (COLOMBIA)**

### **Resumen**

Las prácticas restaurativas escolares son cada vez más utilizadas en entornos educativos, sin embargo, no hay suficiente evidencia del impacto en los estudiantes. Este estudio de caso pretende analizar mediante el instrumento del Compromiso Estudiantil (SEI) y el empleo de herramientas de la metodología cuantitativa las prácticas restaurativas escolares. La muestra (N = 204) estudiantes: mujeres (49.1%) y hombres (50.9%), pertenecían a dos modelos: flexibles (55.8%) y regulares (44.1%) de las escuelas de Cali. Los resultados nos muestran como las prácticas restaurativas de las escuelas tienen un impacto directo en el compromiso psicológico y cognitivo. En concreto, en el factor psicológico se destaca el fortalecimiento del vínculo profesor-estudiante en edades tempranas y la incidencia positiva del apoyo familiar en estas etapas. En cambio, para el compromiso cognitivo se destaca que la motivación externa decrece a medida que se hacen mayores y que las chicas tienen aspiraciones a objetivos futuros en parte, provocados por las prácticas que se realizan en las escuelas. También, se aporta la idea de personalizar las prácticas restaurativas

escolares y adaptar un enfoque según las variables sociodemográficas, educativas y familiares del entorno para maximizar el impacto en el compromiso escolar y en la construcción de paz. Finalmente cabe destacar que la investigación se desarrolla en un contexto de conflicto armado.

**Palabras clave:** Justicia social, prácticas escolares, Conflicto armado.

## **STUDENT ENGAGEMENT IN SCHOOLS THAT IMPLEMENT RESTORATIVE PRACTICES IN CONTEXT OF ARMED CONFLICT: THE CASE OF CALI (COLOMBIA)**

### **Abstract**

School restorative practices are increasingly used in educational settings; however, there is not enough evidence of their impact on students. This case study aims to ask them using the Student Engagement Instrument (SEI) and employing a quantitative methodology. The sample (N = 204) students: females (49.1%) and males (50.9%), belonged to two models: flexible (55.8%) and regular (44.1%) from schools in Cali. The results show how the schools' restorative practices have a direct impact on psychological and cognitive engagement. Specifically, for psychological engagement, it highlights strengthening the teacher-student bond at an early age and the positive impact of family support at these stages. In contrast, for

cognitive engagement, it is noted that external motivation decreases as they get older and that girls have aspirations for future goals partly due to the practices carried out in schools. Finally, it suggests personalizing school restorative practices and adapting an approach according to the sociodemographic, educational, and family variables of the environment to maximize the impact on school engagement and peacebuilding. Finally, it should be noted that the research is conducted in a context of armed conflict.

**Keywords:** Social Justice, School Practices, Armed Conflict

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas restaurativas escolares (PRE) se entienden como “estrategias en el manejo de la disciplina y la implementación de cambios en la escuela, lo que ayudará a los docentes y a los estudiantes a mejorar sus relaciones, comportamientos y decoro, lo cual impactará positivamente” (Wachtel, 2016, p. 08). Su uso en entornos escolares es un campo de estudio que se encuentra en pleno desarrollo (Cortés, Iglesias & Morales, 2022), pero no por ello está exento de debates internos sobre su posible idoneidad (Lodi, Perrella, Lepri, Scarpa & Patrizi, 2022). Sin embargo, se ha demostrado que estas prácticas mejoran el acceso a la justicia desde las escuelas, construyendo relaciones interpersonales basadas en el respeto, contribuyen a disfrutar de un adecuado clima escolar, abordan conflictos relacionales (Medina Sarmiento, 2024), promueven la responsabilidad y fortalezcan las relaciones (Vaandering, 2013) en diversos contextos sociales, ayudan a implementar un sistema de reparación del daño causado a la víctima en todas sus dimensiones: afectiva, patrimonial, moral o cualquier otra causado por la ruptura de los lazos sociales y, finalmente, consolidan una cultura de paz en las comunidades educativas (UNESCO, 2019). Debido a su auge en la implementación de las PRE sus prácticas han superado a la investigación, creando una brecha entre la investigación y la práctica (Dhaliwal, Sarkar & Singh, 2023), lo que genera la necesidad urgente de estudio.

A pesar de las bondades, los estudios sobre PRE se enfrentan con diversos desafíos: escasa investigación sobre cómo los docentes implementan y evalúan las pedagogías restaurativas y de diálogo con estudiantes diversos (Parker & Bickmore, 2021), insuficiente evidencia sobre la efectividad y resultados de estas estrategias, debido a la falta de un sistema estándar de evaluación o medición del impacto de las PRE en los estudiantes (Taylor & Bailey, 2022). Finalmente, el tipo de investigación se centra más en el ámbito de Responsabilidad Penal Adolescente (Cortés et al., 2022), es decir, no se hace desde un planteamiento innovador restaurativo como estrategia de construcción de paz.

En este sentido, las mediciones que encontramos provienen tanto de enfoques cualitativos como cuantitativos. Algunas investigaciones han adaptado instrumentos ya existentes para medir el impacto de las prácticas (Skrzypek, Bascug, Bola, Kim, Elze, 2020). Otros estudios han creado sus propios instrumentos de evaluación (Moran, Sloan, Walsh & Taylor, 2024). También se han utilizado instrumentos para medir la satisfacción de las personas durante en el proceso de implementación de las PRE (Medina Sarmiento, 2024) y otros han evaluado mediante estándares internacionales y planes de áreas (Lodi, Perrella, Lepri, Scarpa, & Patrizi, 2022).

Finalmente, es importante destacar que esta investigación llena vacíos de conocimiento, particularmente en relación con el impacto de las PRE en estudiantes de entornos afectados por conflictos armados como puede ser el caso de Colombia y particularmente de Cali.

Por lo que se refiere a los tipos de prácticas más habituales, podemos observar que hay dos clasificaciones que tienen en común el que se pueden usar los mismos mecanismos y espacios, ya se sean de educación formal (Escuelas), Informal (Charlas) y no formal (Cursos) (Costello, Wachtel & Wachtel, 2011). Ver tabla 1.

Tabla 1. Tipos de PRE formales e informales

Tipología	Prácticas	Clase
<b>Formales</b> <b>Son las estrategias que requieren algún tipo de formación o preparación previa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Círculos restaurativos</li> <li>• Conferencias restaurativas</li> <li>• Mediación víctima-ofensor</li> <li>• Reuniones de grupos</li> <li>• Conferencias restaurativas de grupos familiares</li> <li>• Mediaciones formales</li> <li>• Paneles de la comunidad</li> <li>• Planes de reparación del daño</li> <li>• <i>Circles of Support and Accountability (COSA)</i></li> <li>• Escuelas restaurativas</li> </ul>	<p>Las prácticas <b>proactivas</b> son aquellas que se usan previo a cualquier acto de violencia o de daño</p> <p>Las prácticas <b>reactivas</b> son aquellas que se usan posterior a cualquier acto de violencia o de daño</p>
<b>Informales</b> <b>Son las estrategias que no requieren una formación previa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo restaurativo</li> <li>• Uso del lenguaje positivo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reparación rápida</li> </ul> </li> <li>• Círculos de check-in y check-out</li> <li>• Agradecimientos y reconocimientos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa</li> <li>• Empatía y apoyo emocional</li> </ul> </li> <li>• Reuniones familiares informales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Círculos de Diálogo</li> </ul> </li> <li>• Reuniones de Resolución de Conflictos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Charlas Informales</li> </ul> </li> <li>• Círculos de Apoyo entre Pares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas afectivas</li> <li>• Las declaraciones afectivas</li> </ul> </li> <li>• Pequeñas reuniones espontáneas</li> <li>• Conversaciones restaurativas</li> <li>• resolución informal de conflictos</li> </ul>	

## 1.2 Escuelas en contextos de conflicto armado

Los países que han vivido (o viven) en conflictos armados (Galtung, 2003), experimentan daños significativos, especialmente acuciante en los niños y adolescentes, quienes son, particularmente sensibles, a los factores estresantes de dichos conflictos. Estos efectos se manifiestan en varios aspectos de la vida, como pueden ser: la salud mental y física, los logros académicos y las relaciones sociales (Nela, 2024). Además, estas sociedades tienen un alto riesgo de sufrir nuevamente un conflicto armado (IEEE, 2012). Por ello, es relevante atenderlas en los contextos de conflicto armado y ver cómo contribuyen, de manera positiva, al desarrollo educativo de los estudiantes (ver Tabla 2).

Tabla 2. Empleo del enfoque restaurativo en países con conflicto armado.

PAIS / COMPO- NENTE	IRLANDA DEL NORTE	EL SALVA- DOR	ESPAÑA	GUATEMALA	ARGENTINA	SUDAFRICA
<b>Antecedentes del país</b>	Conflicto armado interétnico nacionalista “the Troubles”, inicio 1968, se firma el acuerdo de Viernes Santo 1998	Guerra civil de el Salvador y se firman los Acuerdos de Chapultepec en 1992	Dictadura militar franquismo 1939 y posteriormente guerra con el país Vasco (ETA)	Guerra civil de Guatemala en 1960 y posteriores acuerdos de paz	Golpe de estado 1976, Dictadura Militar	Conflicto Interno internacional entre 1960 y 1994. Apartheid
<b>Modelo de justicia</b>	Punitivo	Punitivo	Punitivo	Punitivo	Punitivo	Punitivo
<b>Modelo pedagógico</b>	Sistema bipartito	Modelo Inclusivo, metodologías activas	Por proyectos (constructivista)	Modelo de mejoramiento continuo	Constructivista	Constructivista

Nombre del documento institucional	Ley de Educación de 1923	Manual de norma	AGENDA	Normativa de Convivencia Pacífica y disciplina para una Cultura de Paz en los Centros Educativos	Reglamento de Disciplina	Reglamento Interno
Centro del proceso de justicia	Agresor / Castigo	Agresor / Castigo	Agresor/ Castigo	Agresor / Castigo	Agresor / Castigo	Agresor/ Castigo
Nuevo modelo de justicia con componente restaurativo	Educación para la Paz (EFP)	programa formativo extracurricular denominado PODER, “Participación, Oportunidades, Desarrollo, Educación y Recreación”	“Una sociedad que construye la paz-Bakeaeraikitzinari den gizartea” puesto en marcha en el curso escolar 2006-2007 y la unidad didáctica Bakerako Urratsak-Dando pasos hacia la paz	Acuerdo ministerial numero 1-2011	Acuerdos Escolares de Convivencia	“Schools Safety Framework” (Marco de Seguridad Escolar)
Centro del proceso de justicia	Victima / Aprendizaje	Victima / Aprendizaje	Victima / Aprendizaje	Victima/ Aprendizaje	Victima/ Aprendizaje	Victima/ Aprendizaje

Aproximaciones a la justicia restaurativa	escuelas integra- das: Este enfo- que busca ayudar a los estudiantes a pensar sobre las ideologías comunitarias en conflicto de su sociedad de ma- nera constructiva y sin confronta- ciones	la resolución pacífica de conflictos, la cohesión y la equidad socia- les.	“fomentar una educación para la paz, la convivencia, el respeto por los derechos huma- nos y prevenir la violencia”	Participación, Responsabilidad, democracia y Solidaridad	Nuevos roles	Nuevos currí- culos que pro- movían la uni- dad nacional, la democracia, los derechos humanos y el respeto por la diversidad
---	---	---	--	---	--------------	--

En el caso concreto de Colombia, los persistentes ataques contra instituciones educativas, estudiantes y personal educativo, acentúan la necesidad de la implementación de las PRE (Dietrich, Dick & Wandel, 2020). Así, entre enero y noviembre de 2023, al menos 13,311 personas (93% estudiantes y personal escolar) se vieron afectadas por conflictos armados internos, ocurridos en escuelas o en el trayecto hacia ellas (CNR, 2023). Como respuesta, el estado colombiano se adhirió a la *Declaración sobre Escuelas Seguras*, una iniciativa surgida en Oslo (Bernal, García-Betancourt & León-Giraldo, 2024) resultando la implementación de las PRE en diferentes partes del territorio. Por ello, las investigaciones se han centrado en valorar los cambios en las prácticas de la convivencia de los estudiantes (Vega, 2021; Orellana, 2021).

### 1.3 Compromiso escolar

Podemos definir el compromiso escolar (CE) como “el estado mental en el que se encuentran los estudiantes mientras aprenden y que representa la intersección de sentimientos y pensamientos” (Barkley y Major, 2020, p.06). En consecuencia, el CE mide el ambiente adecuado para el aprendizaje de los estudiantes, requiriendo condiciones mínimas como



la motivación por el aprendizaje, el sentido de pertenencia y la sensación de seguridad (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016; Miranda, Lara, Navarro, Saracosti & de-Toro, 2018; Skinner, Kindermann, TA., & Furrer, 2009).

El CE es relevante porque reúne y evalúa elementos intrínsecos y extrínsecos indispensables para que el estudiante se responsabilice y se comprometa con su proceso académico, a fin de alcanzar el dominio escolar, vincularse con la institución educativa y encontrar un propósito asociado con su proyecto de vida (Sarmiento, Martínez, Moreno & Morón, 2022).

Algunas investigaciones sobre el CE han medido la participación de los estudiantes, reconociendo que el conocimiento sobre las dimensiones de dicha participación puede evitar que los estudiantes se desconecten y que se comprometan conductual pero no emocionalmente (Salmela-Aro, Tang, Symonds & Upadyaya, 2021). Otros estudios han utilizado el CE para medir el compromiso multidimensional de los estudiantes (Carvalho, Carvalho & Veiga 2023). Asimismo, se ha empleado el CE para evaluar estudiantes con problemas escolares, necesidades especiales, bajo compromiso, desvinculación, experiencias vitales adversas o contextos familiares no solidarios y desafíos específicos enfrentados por estudiantes minoritarios o inmigrantes (Veiga Festas, García, Oliveira, Veiga, Martins, Covas & Carvalho et al., 2021).

De todo ello se desprende que el estudio de la implementación del CE se utiliza como medio para evaluar el nivel de impacto que genera el uso las prácticas en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, centrándose en analizar cómo dichas prácticas influyen en la dinámica social y en la calidad de las interacciones dentro del entorno escolar.

La importancia del CE en los procesos de enseñanza y aprendizaje es reconocida, aunque estos siguen siendo predominantemente diseñados y controlados por el personal académico (Bovill & Woolmer, 2019). Desde el enfoque de los estudiantes, se permite el diálogo de saberes y propuestas desde diversos grupos sociales, incluyendo la voz de adolescentes escolarizados y no escolarizados (Cerdas, 2024). El CE permite comprender el impacto de la evaluación en las diferentes dimensiones y niveles de relaciones entre estudiantes, profesores y la comunidad educativa (Foster & Ambrose, 2023).

Para concluir, planteamos que las PRE comprenden las relaciones intrapersonales

e interpersonales que los estudiantes desarrollan, incluso en contextos de conflicto armado. Estas relaciones están necesariamente mediadas por factores psicológicos y cognitivos. Por tanto, consideramos que el SEI, es la herramienta que más fortalece nuestro análisis.

### **1.3.1 El Compromiso escolar en las escuelas públicas de Cali**

El presente estudio se centra en las necesidades de la comunidad educativa, en el marco de un Estado social de derecho (Constitución Política de Colombia, 1991), fundado en el respeto a la dignidad humana y la prevalencia del interés general (Carvajal, Muñoz, Palencia & Barrera, 2022). Si bien es cierto que la mayor parte de la investigación sobre PRE en Colombia se ha centrado en el componente de atención a los conflictos escolares, siendo las PRE aplicadas de manera *reactiva*, es decir después de que el daño tenga lugar. Por ello es necesario investigar cómo los docentes pueden implementar y evaluar estas pedagogías con estudiantes diversos, enfrentando presiones institucionales y promoviendo la equidad (Cuban, 1998).

De este modo en Colombia, se consideró que, tras sufrir años de conflicto, existe la necesidad de reconstruir la confianza para sanar las heridas y recuperar el tejido social que pueden tener un papel proactivo y reactivo (Wachtel, 2016), buscando fortalecer los vínculos comunitarios mediante la reparación del daño y la asunción de responsabilidades por parte de los participantes (Darling-Hammond, 2022).

Las PRE están orientadas no solo al manejo alternativo de conductas incorrectas y violentas, sino también a la promoción de conductas mediante el desarrollo de habilidades sociales (Bloom, 2005) y emocionales (Kehoe, Bourke & Broderick, 2017), con el objetivo de construir comunidades escolares seguras que promuevan la salud y el bienestar (Lodi et al., 2022). De este modo, el estudio del CE ayuda a evaluar el entorno adecuado para el aprendizaje (Vygotsky, 1978), promoviendo relaciones positivas entre estudiantes y la comunidad (Ausubel, 2000) mediante estrategias de reparación del daño y fomento de la responsabilidad en las relaciones interpersonales (Valdés, 2021). Poniendo énfasis en la participación crítica y reflexiva de los estudiantes (Martínez, García & López, 2024),

en correlación con la idea de que el éxito a largo plazo de las intervenciones educativas depende de la calidad del entorno de aprendizaje, de un adecuado seguimiento y evaluación (Bailey, Stickle, Brion-Meisels & Jones, 2019).

En el contexto colombiano es relevante destacar que hay dos modelos educativos: 1) El modelo educativo flexible (MEF) destinado a poblaciones diversas o vulnerables, con dificultades para participar en la oferta educativa tradicional, responden a el Proyecto Educativo Institucional, donde se recogen las características, condiciones e intereses de la población a la cual va dirigido y que se ha vulnerado su derecho a la educación, debido a factores sociales, geográficos, personales, económicos, culturales, legales, étnicos, entre otros. Están dirigidos a población en extraedad, con alto riesgo de abandono o que han desertado del sistema educativo. El propósito, es garantizar el derecho a una educación de calidad, pertinente y flexible para el desarrollo humano e integral que promueva la acogida, el bienestar y la permanencia en el sistema educativo de las personas, para que logren completar sus trayectorias educativas. El programa es de carácter gratuito y de libre elección (MEN, 2010, p.8)

Los MEF se organizan en ciclos, siguiendo la metodología del Proyecto Pedagógico Productivo, incluyendo un componente de formación en habilidades socioemocionales y un plan de estudio con las asignaturas básicas matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, proyecto y educación física. Además, el programa viene acompañado por un agente externo que es una organización que da soporte técnico. Su tasa de deserción es del (25%). El nombre de los programas es: Horizontes con Brújula para el Aprendizaje, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en Secundaria 1 y 2.

El modelo Educativo Regular (MER) son programas para la formación primaria, secundaria y media técnica. Se organizan en rangos de edad y su plan de estudio incluye: matemáticas, lenguaje, plan lector, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, emprendimiento, cátedra de paz, inglés, emprendimiento y educación física. La metodología que sigue tiene que ver con los lineamientos del *modelo pedagógico cognitivo social*. En este caso la tasa de deserción es de (8%). Se centran en los grados 6°, 7°, 8°, 9° y 10°.

## **1.4 Estudio actual**

Esta investigación se enmarca en la educación para la paz, formando a los estudiantes en derechos humanos y contribuyendo a construir una cultura de paz desde las escuelas (Ortega, 2000). Los conflictos sociales y las problemáticas relativas a la interacción social comprometen los mecanismos establecidos para el desarrollo local y el bienestar comunitario, generando conflictos (Iglesias & Medina, 2022). Las estrategias de convivencia escolar establecen medidas estandarizadas (Ascorra, Cárdenas & Álvarez-Figueroa, 2020), que permiten conocer los resultados en dimensiones específicas con mayor claridad, facilitando observar el impacto en los estudiantes. Las hipótesis que se formulan son:

- 1) Las prácticas restaurativas escolares tienen un impacto positivo en el compromiso psicológico.
- 2) Las PRE contribuyen en el compromiso cognitivo en pro de la construcción de paz en entornos de conflicto armado.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Diseño**

Esta investigación emplea un enfoque de *estudio de caso* exploratorio único, transversal e instrumental. El tipo de muestreo fue no probabilístico y por conveniencia. Se utiliza la triangulación de los siguientes instrumentos de recolección de datos: cuestionario instrumento del Compromiso Estudiantil (SEI), datos administrativos de la Secretaría de Educación y revisión general de la literatura, mediante el método cuantitativo (Ato, López & Benavente, 2013).

### **2.2 Participantes y entorno**

La muestra para el estudio consiste en estudiantes (N = 204): Perteneciente a los Modelos Educativos Flexibles (55.8%) y Modelos Educativos Regulares (44.1%), estos estudiantes pertenecen a dieciséis aulas de cinco instituciones educativas ubicadas en las localidades de Pondaje y Cañaveralejo (ver Tabla 4).

## **2.3 Procedimiento**

### **2.3.1 Comité de Ética y Consentimientos**

Esta investigación se aprobó en la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona, con número de referencia CEEAH 6445.

## **2.4 Muestra**

### **2.4.1 Criterios de selección de la muestra**

#### **2.4.1.1 Criterios de inclusión**

Pertenecer a las escuelas públicas del Distrito especial de Santiago de Cali, ubicadas en localidades con altos índices de violencia social, localidades Pondaje y Meléndez; participar de los programas de MEF y MER en los cursos de Caminar en secundaria, Aceleración del aprendizaje, Brújula y aulas regulares; el rango de edad establecido entre los 10 y 18 años. Estas escuelas cuentan con programas PRE.

#### **2.4.1.2 Criterios de exclusión**

Serán excluidos los estudiantes que así lo manifiesten libremente, de forma verbal, escrita, o por otro medio de cualquiera de las etapas de la investigación. Así como las escuelas ubicadas en localidades diferentes a las seleccionadas (o en zonas rurales). Asimismo, quedan excluidas las escuelas que no cuenten con programas PRE.

## **2.5 Acceso y Consentimiento**

En el mes de septiembre del 2023, se compartió una descripción general del proyecto a las escuelas del Consentimiento Informado para que lo diligenciaran preguntado si querían participar en el estudio, que se realizaría entre octubre del año 2023 y enero del 2024. Contestaron afirmativamente cinco instituciones educativas, dieciséis profesores directores de grupo y 204 estudiantes, permitiendo recoger los datos con fines académicos. Entre enero y febrero del 2024 se dio cumplimiento al requerimiento N # CAL2024ER008189, mediante la aplicación Sistema de Atención al Ciudadano (SAC), para la Secretaría de

Educación del Distrito de Cali, accediendo a los registros administrativos, como, por ejemplo: características demográficas, matrícula estudiantil, historial de inscripción a los programas estudiantiles.

Las escuelas recibieron las orientaciones necesarias para contestar el cuestionario con una traducción adecuada al contexto. Se revisaron los horarios de los profesores para acordar un bloque de 2 horas de clase, durante el cual se aplicarían los cuestionarios. Se evaluó una escuela por semana. Las instrucciones para los profesores líderes de grupo se proporcionaron en un lapso de 5 minutos y las instrucciones a los estudiantes en 10 minutos. El profesor líder del grupo acompañó en la prueba, por si había alguna duda.

## **2.6 Instrumento**

Se trata de un cuestionario validado y ampliamente utilizado que consta de dos factores: 1) psicológico que corresponde al nivel de respuesta emocional del estudiante hacia los docentes, los compañeros, el establecimiento educativo y su propio proceso de aprendizaje, caracterizado, además, por un sentimiento de involucramiento con el colegio y una consideración del colegio como un lugar que es valioso (Appleton Christenson, Kim & Reschly, 2006). 2) cognitivo, referido a los aspectos de la autoregulación del aprendizaje y uso de las estrategias metacognitivas que corresponden a la regulación del control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva, además de la relevancia atribuida al trabajo escolar del futuro y los objetivos personales, así como la autonomía (Wang, Fredricks, Hofkens & Linn, 2017). El cuestionario tiene un total de 35 ítems (Ver Tabla 3)

Tabla 3. Cuestionario SEI (Appleton, et al., 2006)

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

Los subfactores explicados figuran de este modo:

1. Relación profesor-estudiante (RPE): Se trata de analizar el papel de los educadores para aumentar el sentido de autonomía y el comportamiento autorregulado de los estudiantes (Ryan y Deci, 2000). Ejemplo: “A la mayoría de los profesores en el colegio les intereso como persona, no solo como estudiante”.
2. Apoyo de los pares al aprendizaje (APA): Incluye los subtipos de compromiso afectivo, conductual y cognitivo dentro de los contextos de estudiantes, grupos de pares, aulas y toda la escuela (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003). Ejemplo: “Los estudiantes de mi colegio están ahí para mí cuando los necesito”.
3. Apoyo familiar al aprendizaje (AFA): Se refiere a las necesidades psicológicas (autonomía, pertenencia y competencia) que se cubren dentro del entorno familiar (Connell y Wellborn, 1991). Ejemplo: “Cuando tengo problemas en el colegio, mi familia/apoderado(s) están dispuestos a ayudarme”.
4. Control y relevancia del trabajo escolar (CPTE): Implica tanto comportamientos

como emociones y estuvo mediado por percepciones de competencia y control (puedo), valores y objetivos (quiero) y conexión social (pertenezco) (Instituto de Medicina, 2004). Ejemplo: “Después de terminar mis tareas escolares reviso que estén correctas”.

5. Aspiraciones y metas futuras (AOF): Destaca la relevancia del trabajo escolar para los esfuerzos futuros, el valor del aprendizaje y las metas personales (Appleton et al., 2006). Ejemplo: “Mi educación creará muchas oportunidades para mí en el futuro”.
6. Motivación intrínseca (ME): Incluye procesos de regulación externa como el cumplimiento o la búsqueda de recompensas, con causalidad localizada externamente y donde la autonomía relativa es extremadamente baja (Appleton et al., 2006). Ejemplo: “Aprenderé solo si el profesor me da una recompensa por ello”.

## **2.7 Análisis de los resultados**

EL análisis descriptivo se ha realizado con el software: SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA. Se ha obtenido una tabla resumen con los resultados descriptivos, la media (M), la desviación estándar (DE) y los valores mínimos y máximos (1-4).

Para el análisis estadístico se calcularon los valores bivariados y las correlaciones. Las pruebas bivariadas se obtuvieron entre las características demográficas y los diferentes subfactores mediante un test paramétrico (t-test o Análisis de la Varianza) o no paramétrico (Mann-Whitney o Wilcoxon) para las variables cuantitativas (según criterios de aplicación). El análisis de consistencia se ha realizado para los factores y subfactores mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Trizano & Alvarado, 2016). Las decisiones estadísticas se han realizado tomando como nivel de significancia el valor 0,05. El Análisis de las correlaciones se han calculado entre los subfactores, de acuerdo con Pearson/Spearman según criterios de aplicación, en la Tabla 5.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1 Análisis Descriptivo**

Al analizar los datos, se encontraron los siguientes resultados: En el *Compromiso*



*Psicológico*, con una ( $M = 2,86$ ) y ( $DE = 0,51$ ) obtenemos una fiabilidad elevada para dos subfactores: *Apoyo entre Pares para el Aprendizaje* ( $\alpha = 0,807$ ) y el *Apoyo Familiar para el Aprendizaje* ( $\alpha = 0,807$ ). Para el factor caracterizado en *la Relación Profesor – Estudiante* muestran una fiabilidad moderada ( $\alpha = 0,746$ ).

Para el *Compromiso Cognitivo*, con una ( $M = 2,70$ ) y ( $DE = 0,45$ ) la fiabilidad más elevada la encontramos para el subfactor de *Aspiraciones y Objetivos Futuros* ( $\alpha = 0,804$ ), siendo moderada para los otros dos subfactores *Control y Pertinencia del Trabajo Escolar* ( $\alpha = 0,767$ ) y la *Motivación Extrínseca* ( $\alpha = 0,748$ ).

### **3.1.1 Variables sociodemográficas**

Las 11 variables se organizan en 3 grupos: demográficas (4 variables), educativas (3 variables) y familiares (4 variables), obteniendo una tabla resumen con las características que incluyen: Muestra (N) y Porcentaje (%). Ver Tabla 5.

#### **Demográficas**

*Género*: La muestra presenta una representación bastante homogénea: hombres (50,9%) y mujeres (49,1 %). *Edad*: con diferentes rangos siendo el mayor entre 14 y 15 años (41,1%) y el menor entre 17 y 18 años (9,8%). La *nacionalidad*: siendo la colombiana la predominante (86,2%) y finalmente, el *departamento*: siendo el Valle del Cauca con mayor representación (80,4%).

#### **Educativas**

La *institución*: se agruparon de mayor a menor, aunque como puede observarse es bastante homogénea en las cinco instituciones: ANC (26,0%), JCC (22,5%), GFPS (21,1%), CC (16,7%) y TIM (13,7). De acuerdo con el *modelo estudiantil*: MEF (55,8%) y el MER (44,2%). Según el *grado*: el Caminar 1 (33,3%), Sexto (23%), Caminar 2 (22,5%) y Décimo (21,1%).

#### **Familiares**

Según el trabajo de la madre, obtenemos que el (65,7%) de las madres se encuentran

empleadas y en el caso de los padres es de un (67,6%) así se demuestra unos números muy parejos. Por lo que se refiere *al sector del trabajo* podemos ver más diferencias, mientras la madre trabaja en el *sector privado* (46,1%) y en el caso del padre solo alcanza el 21,6%, encontrándose el mayor número entre los padres que tienen su *propio negocio* (42,7%) y en el caso de las madres es de 37,8%.

### **3.2 Análisis estadístico**

#### **3.2.1 Análisis Bivariado**

A continuación, se presentan los resultados estadísticos significativos según los tres grupos de variables y los seis subfactores estudiados:

##### **1) Demográficas:**

La *edad* muestra su relevancia en los dos factores: psicológico (RPE), pero incide de manera especial en el factor cognitivo ya que está presente en dos subfactores (AOF y CPTE). RPE las diferencias se encuentran entre los 14-15 años (M=2,83) puntúan mayor que los de 15-16 años (M=2,52) y 17-18 años (M=2,52). AOF los estudiantes entre 11-13 y 14-15 años puntúan de manera superior (M=3,7) a los estudiantes entre 17-18 años (M = 3,1). CPTE los estudiantes entre 11-13 años puntúan de manera superior (M=3,13) que los 15-16 años (M=2,77) y los 17-18 (M=2,75) años, lo cual indica un decrecimiento a medida que se van haciendo mayores.

El *género* muestra diferencias significativas solo en el factor cognitivo, en concreto en dos subfactores (AOF y ME). AOF las chicas (M=3,52) puntúan superior que los chicos (M=3,19). Sin embargo, en el subfactor ME los chicos (M=1,94) puntúan por encima de las chicas (M=1,71).

El *departamento* nos muestra diferencias significativas solo en el compromiso psicológico (RPE y AFA). En ambos casos la diferencia es mayor en el Valle del Cauca (M=2,75) que otros (M=2,54) para el subfactor RPE y AFA (M=3,32) que en los otros (M=3,06).

## 2) Educativas:

El *grado* presenta diferencias significativas tanto en el compromiso psicológico como en el cognitivo. En el primero se destaca con el subfactor AFA donde muestra que los estudiantes de sexto curso puntúan de manera superior (M=3,55) que Caminar 2 (M=3,26) y Caminar 1 (M=3,19). En el compromiso cognitivo en tres subfactores: CPTE los de sexto puntúan de manera superior (M=3,1) Caminar 1 (M=2,91). AOF los de sexto grado son superiores (M=3,8) a Caminar 1 (M=3,3). Sin embargo, en el subfactor ME los estudiantes de Caminar 1 puntúan mayor (M=2,03) que los de sexto.

*Instituciones* muestra diferencias significativas solo en el compromiso cognitivo: Para el subfactor, CPTE las diferencias se encuentran entre TIM que puntúan (M=3,10) mayor que JCC (M=2,78). Por su parte, AOF en la institución ANC puntúa más (M=3,57) que JCC (M=3,03).

3) Familiares: el *Sector de la Madre* en el compromiso psicológico y el cognitivo. Para el primero se centra en el subfactor: RPE muestra diferencias en Negocio Propio que puntúa superior (M=2,79) que el privado (M=2,46). En el segundo se centra en el subfactor CPTE lo Público puntúa mayor (M=2,99) que lo Privado (M=2,71). *Sector del Padre* obtenemos también los dos: En compromiso psicológico se centra en el subfactor RPE el Negocio Propio puntúa mayor (M=2,81) que el Privado (M=2,55) y en el compromiso cognitivo desde dos subfactores: CPTE siendo el Negocio Propio (M=3,03) superior al Privado (M=2,72) y el AOF donde el Negocio Propio es mayor (M=3,52) que el privado (M=3,10).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el subfactor *Apoyo entre Pares para el Aprendizaje*, ni tampoco entre las variables Trabajo de la Madre, Trabajo del Padre, Campo del Padre, ni en la Nacionalidad. De este modo se observó que la situación laboral de los padres no tuvo un impacto significativo en el CE.

Tabla 4. Características demográficas de la muestra y resultados del análisis bivariado

Variables	Factores y Subfactores								
				CP ( $\alpha = 0,846$ )			CC ( $\alpha = 0,816$ )		
				M=2,86 DE (0,51)			M= 2,70 DE (0,45)		
N (%)	M	DE	Min- Max	RPE $\alpha =$	APA $\alpha =$	AFA $\alpha =$	CPTE $\alpha =$	AOF $\alpha =$	ME $\alpha=0,748$
204 (100)				0,525	0,178	0,233	0,148	0,001*	0,042*
<b>Género</b>	2,71	(1,00)	1- 4						
Femenino 100 (49,1)	2,76	(0,94)	1- 4						
Masculino 104 (50,9)	2,98	(0,97)	1- 4						
<b>Edad</b>	2,73	(1,04)	1- 4	0,023*	0,227	0,066	0,022*	<0,001*	0,653
11-13 32 (15,7)	2,64	(0,97)	1- 4	2,76			3,13	3,7	
14-15 84 (41,1)	2,84	(1,02)	1- 4	2,83			3,00	3,7	
15-16 40 (19,6)	2,58	(0,96)	1- 4	2,52			2,77	3,4	
16-17 28 (13,7)	2,61	(1,01)	1- 4	2,70			2,91	3,2	
17-18 20 (9,8)	2,56	(0,94)	1- 4	2,52			2,75	3,1	
<b>Institución</b>	2,40	(1,12)	1- 4	0,088	0,322	0,094	0,029*	<0,001*	0,103
TIM 28 (13,7)	2,35	(0,94)	1- 4				3,10	3,47	
JCC 46 (22,5)	2,60	(1,00)	1- 4				2,78	3,03	
CC 34 (16,7)	2,91	(0,91)	1- 4				3,04	3,48	
ANC 53 (26,0)	2,33	(0,98)	1- 4				3,01	3,57	
GFPS 43 (21,1)	3,21	(0,87)	1- 4				2,82	3,24	
<b>Modelo Estudiantil</b>	3,27	(0,95)	1- 4	0,721	0,089	0,386	0,629	0,849	0,701
MEF 114 (55,8)	3,28	(0,97)	1- 4			3,2			1,8
MER 90 (44,1)	3,19	(0,93)	1- 4			3,3			1,7

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

(p-valor &lt; 0,05)

M=Media; DE=Desviación Estándar; CC=Compromiso Cognitivo; CP=Compromiso Psicológico; M = Media; RPE= Relación Profesor Estudiante; APA= Apoyo entre Pares para el Aprendizaje; AFA=Apoyo Familiar para el Aprendizaje; CPTE=Control y Pertinencia del Trabajo Escolar; AOF= Aspiraciones y Objetivos Futuros; ME= Motivación Extrínseca; TIM= Técnico Industrial Multipropósito; JCC= Joaquín de Caicedo y Cuero; CC= Cristóbal Colón; ANC= Agustín Nieto Caballero; GFPS= General Francisco de Paula Santander; MEF= Modelos Educativos Flexibles; MER= Modelos Educativos Regulares; TM= Trabajo de la Madre; TP= Trabajo del Padre; SM=Sector Madre; SP= Sector Padre.

### 3.2.2 Análisis de correlaciones

Se han calculado las correlaciones entre subfactores (Pearson/Spearman según criterios de aplicación), como se puede observar en la (Tabla 5).

Tabla 5. Correlaciones y Subfactores

Coeficientes de Correlación (p-Value)						
	RPE	APA	AFA*	CPTE	AOF*	ME*
RPE		0,511 (<,0001)	0,496 (<,0001)	0,607 (<,0001)	0,459 (<,0001)	-0,02 (0,750)
APA			0,284 (<,0001)	0,397 (<,0001)	0,199 (0,004)	0,062 (0,380)
AFA				0,558 (<,0001)	0,510 (<,0001)	-0,137 (0,051)
CPTE					0,620 (<,0001)	-0,046 (0,516)
AOF						-0,202 (0,004)
ME						

\*Correlación de Spearman; RPE = Relación Profesor Estudiante; APA = Apoyo entre Pares para el Aprendizaje; AFA=Apoyo Familiar para el Aprendizaje; CPTE=Control y Pertinencia del Trabajo Escolar; AOF = Aspiraciones y Objetivos Futuros; ME= Motivación Extrínseca.

Se observa una correlación elevada entre los subfactores (RPE-APA) y (AFA-CPTE). Una correlación moderada entre RPE y AOF. APA correlaciona moderadamente con AFA y con CPTE. AFA presenta una correlación alta con CPTE y AOF, así como CPTE y AOF.

#### **4.DISCUSIÓN**

El estudio del compromiso escolar permite abordar temas como la deserción escolar, la salud mental, el rendimiento académico, la formación en conductas preventivas, coincidiendo con los informes de la Secretaría Distrital de Educación de Cali, mostrando la influencia de estos elementos en la calidad educativa, en diferentes países: Dinamarca, Finlandia y Portugal (Virtanen, Moreira, Ulvseth, Andersson, Tetler, & Kuorelahti, 2018).

Basándonos en esta idea, las PRE constituyen un sistema efectivo de construcción de relaciones (Valdés, 2021), donde el compromiso escolar permitió medir y diagnosticar el impacto de dichas prácticas en el entorno educativo con experiencias vitales adversas (Veiga et al., 2021), como es el caso de los participantes de este estudio, involucrando las emociones y sentimientos (Martin, 2003), directamente en el proceso de aprendizaje (Barkley y Major, 2020) y en el proyecto de vida (Sarmiento, et al., 2022). El cuestionario permitió medir el nivel de compromiso psicológico y cognitivo con diferentes variables (Salmela-Aro et al., 2021) e identificar factores y subfactores que inciden directamente en la construcción de las relaciones con la escuela (Vygotsky, 1978).

De este modo la participación de los estudiantes en la implementación de las prácticas escolares, desde un enfoque restaurativo, buscó promover valores que impactan en las actitudes y expectativas de los estudiantes mostrando la utilidad y efectividad de las diversas experiencias restaurativas: los círculos, los acuerdos, la mediación entre pares, las conferencias de grupo familiar y el círculo de construcción comunitaria. Promoviendo la responsabilidad, empatía y colaboración, permitiendo trabajar juntos para encontrar soluciones y reparar el daño causado. Finalmente, pasamos a comentar las dos hipótesis formuladas para ver sus repercusiones:

#### **4.1 H1 Las prácticas restaurativas escolares tienen un impacto positivo en el compromiso psicológico.**

Sin lugar a dudas, se observó que los estudiantes reportaron niveles de moderados a altos en los distintos subfactores, destacando, en las relaciones profesor-estudiante. Se demostró que para el compromiso psicológico tiene un impacto positivo y se debe actuar en edades tempranas (14-15 años), ya que la calidad de las interacciones y el apoyo recibido de los docentes fue mejor, coincidiendo con la teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Por lo que se refiere a la modalidad de los estudiantes que participaron en el estudio, se observó que los MEF inician el programa en edades entre (14-15) años, y para destacar impacto similar a los MER se podrían ubicar con los estudiantes de octavo grado. Este hallazgo sugiere que la relación profesor-estudiante varía significativamente en función de la etapa de desarrollo del estudiante (Piaget, 1977; Bandura, 1997). Los estudiantes MEF se caracterizan por una gran movilidad geográfica debido al *desplazamiento forzado* (Garay, 2021) por el conflicto armado. Las familias se ven obligadas a desplazarse continuamente lo cual afecta el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque este fenómeno también afecta a los estudiantes MER, pero en menor número. Todo ello ocasiona que les cueste más relacionarse y establecer vínculos con sus profesores y, consecuentemente, buscar apoyo en ellos.

Por otro lado, es muy importante contar con el apoyo familiar. De este modo se vio que los estudiantes MER recibían mayor apoyo que los MEF, creando un entorno propicio para el aprendizaje y fortaleciendo el vínculo (Salmela-Aro et al., 2021) afectando positivamente su desarrollo académico y personal (Epstein, 2016). En concordancia con la idea del apoyo familiar en el proceso de aprendizaje evidenciamos una relación de *dependencia – autonomía* por parte de los estudiantes según el grado y la modalidad. Estos resultados sugieren el entorno familiar debería aumentar con los estudiantes MEF para poder sentirse más acompañados durante su proceso.

Asimismo, los resultados han reflejado diferencias culturales (Campos, Schmitt, y Justi, 2020), socioeconómicas o educativas entre las regiones subrayando la necesidad de un enfoque personalizado y regionalizado en el ámbito educativo de las prácticas restaurativas escolares (Vygotsky, 1978). Los alumnos locales tienden a formar vínculos más fuertes que los



estudiantes foráneos, es decir que el origen influye en el compromiso psicológico (Quin, 2017), mostrando la importancia de construir estos vínculos desde el espacio geográfico (Wachtel, 2016; Quin, 2017), que se tejen en el entorno escolar consolidando el aprendizaje significativo (Ausubel, 2000) y creando un ambiente de confianza en los jóvenes, que influye directamente en el nivel emocional (Appleton et al., 2006), coincidiendo con otras investigaciones sobre el impacto de las emociones en su desarrollo personal (Moran et al., 2024).

#### ***4.2 H2 Las PRE contribuyen en el compromiso cognitivo en pro de la construcción de paz en entornos de conflicto armado.***

Las PRE contribuyeron directamente en el compromiso cognitivo (Wang et al., 2017) y en la construcción de paz, entendiendo que uno de los problemas propios de los países en conflicto armado es la fractura o pérdida de las relaciones sociales (Nela, 2024), para ello observamos como se construyen las relaciones entre los individuos (Lederach, 2005), estimulándolas y fortaleciendo el tejido social.

Se evidenció que para aprovechar el mayor compromiso cognitivo en los temas relacionados con la autonomía escolar, la pertinencia de los nuevos aprendizajes (Fredricks & McColskey, 2012) y la construcción de paz a futuro se debe iniciar entre 11-13 años, debido a que se identifica una relación inversamente proporcional entre la edad y este factor, que disminuye en la medida que aumenta la edad, por ello son los estudiantes de la modalidad MER, en concreto, en ser los más comprometidos (Virtanen et al., 2018) y demostraron que necesitaban menos motivaciones externas para trabajar mediante las prácticas restaurativas escolares (Hofkens, & Wang, 2020). Además, también se puso de manifiesto que los grupos MEF, mostraron mayor compromiso que los MER, lo cual destaca positivamente la influencia de las PRE fomentando la responsabilidad en los procesos cognitivos (Foster & Ambrose, 2023). Podemos asegurar que los estudiantes percibieron que en sus escuelas se impulsa a un mejor futuro (Finn & Zimmer, 2012) y por ende un mejor clima escolar. Por otro lado, se evidenció que las niñas piensan más en su futuro que los chicos, debido a que en contextos de conflicto los niños viven más los flagelos de la guerra como puede ser: el reclutamiento forzado, deserción escolar y desplazamiento forzado (UNICEF, 2024). Por

ello sería conveniente que se incida en aumentar sus motivaciones externas y las escuelas (y los profesores) pueden jugar un papel muy determinante (Appleton et al., 2006).

En el ámbito familiar tanto la madre como el padre consideran que el trabajo en las escuelas es adecuado, sobre todo las madres piensan que genera autonomía en sus hijos y les abre oportunidades para un mejor futuro. Al mismo tiempo, el trabajo con las prácticas restaurativas escolares favoreció la aparición de más estrategias para resolver conflictos dentro de la propia comunidad escolar.

## **5. CONCLUSIONES**

La relevancia de esta investigación se encontró en la importancia de personalizar las prácticas restaurativas escolares y adaptar el enfoque según las variables sociodemográficas, educativas y familiares del entorno para maximizar el impacto en el compromiso escolar y en la construcción de paz, abriendo así el debate sobre la pertinencia del uso y evaluación de las intervenciones de este tipo de prácticas en contextos armados.

Entre los resultados se detecta que tanto el control y pertinencia del trabajo escolar y las aspiraciones y objetivos futuros, hay una relación que genera confianza entre la comunidad y que proyecta el futuro de los estudiantes. Aunque el contexto laboral de los padres tiene un impacto en el compromiso cognitivo, se requiere más investigación para comprender adecuadamente como pueden llegar a ser determinantes estas relaciones. Además, se debe profundizar en la relación entre pares, afectando por igual a los dos modelos de estudiantes (MEF y MER), ya que no se ha destacado como un elemento clave en el estudio realizado y puede ser un factor decisivo para abordar estrategias de convivencias. De esta manera se prevé el diseño de programas diferenciados según la etapa de desarrollo del estudiante, con énfasis en el apoyo familiar para los estudiantes MEF y la motivación intrínseca en el caso de los estudiantes MER.

En este sentido es fundamental destacar cómo estos resultados pueden llegar a influir en políticas públicas educativas o prácticas escolares en contextos de conflicto armado, por ejemplo: 1) Actualización de la legislación en relación a la convivencia escolar. 2) Revisión

de los programas de prácticas escolares clima escolar, 3) Modificaciones a los reglamentos escolares dando más libertad a los centros educativos para la construcción de las normas escolares de acuerdo con sus contextos sociales.

## TRABAJOS CITADOS

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of Its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *Canadian Center of Science and Education*, 9(12), 1-12. DOI:10.5539/ies.v9n12p41
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Ascorra, A., Cárdenas, A., & Álvarez-Figueroa, H. (2020). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, 20(3), 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31700>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ausubel, D. P. (2000). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bailey, R., Stickle, L. F., Brion-Meisels, G., & Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappa*, 101(5), 53-58. <https://doi.org/10.1177/0031721719827549>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barkley, A., & Major, C. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Bernal, O., Garcia-Betancourt, T., León-Giraldo, S., et al. (2024). Impact of the armed conflict in Colombia: Consequences in the health system, response and challenges. *Conflict and Health*, 18(4), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13031-023-00561-6>
- Bloom, B. S. (2005). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualizations of curriculum in higher education influence

- student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78, 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Campos, LV., Schmitt, JC., & Justi, FR., dos R. (2020). Un panorama sobre el compromiso escolar: Uma revisão sistemática: Uma visão geral de la participación escolar: una revisión sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 221–246. <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>
- Carvajal, A., Muñoz, P. M., Palencia, E. A., & Barrera Ávila, J. D. (2022). La justicia restaurativa en el estado social de derecho en Colombia. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 6(11), 1-18. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/211>
- Carvalho, Carvalho, N. A. de, & Veiga, F. H. (2023). Studies on student engagement in adolescence: A scoping review. *Psicología*, 37(2), 62–79. <https://doi.org/10.17575/psicologia.1869>
- Cerdas Agüero, E. (2024). El rol de adolescentes en la construcción de la paz: Visibilizando sus voces. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13), 143-247. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.247>
- Connell, JP. & Wellborn, JG. (1991). Competencia, autonomía y relación: un análisis motivacional de los procesos del sistema del yo. En Gunnar, M.R. y Sroufe, LA. (Eds.), *Procesos del yo y desarrollo* (Vol. 23, 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Congreso de la República de Colombia. Secretaria General del Senado*.
- Consejo Noruego para Refugiados (2024). *Colombia: los ataques contra las escuelas continuaron entre enero y julio*. Semestre 1, 1-4. <https://www.nrc.no/news/2024/september/colombia-stop-attacks-on-education/>
- Cortés, B., Iglesias, R., & Morales, C. (2022). The impact of educational interventions in primary schools. *Education Review*, 40, 160-180.
- Costello, B., Wachtel, T., & Wachtel, J. (2011). Manual de prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas. *International Institute for Restorative Practices*, vol. 4000(2ª Ed.), 1-118.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477. <https://doi.org/10.1177/016146819809900301>
- Darling-Hammond, S. (2022). *Evaluating the effects of school-based restorative practices*. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley. 1-106. <https://escholarship.org/uc/item/631028b4>
- Dhaliwal, R., Sarkar, S., & Singh, A. (2023). Exploring restorative practices in modern classrooms. *Educational Journal*, 45(2), 150-162.

- Dietrich, J., Dick, K., & Wandel, M. (2020). Innovations in education: Bridging the gap between theory and practice. *Educational Innovations*, 32(4), 1236-1250.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Finn, J.D., Zimmer, K.S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Foster, D., & Ambrose, S. (2023). Integrating social and emotional learning in high schools. *Journal of Secondary Education*, 36(1), 21-32.
- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. *In Handbook of Research on Student Engagement*, 763- 782. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Furlong, MJ., Whipple, AD., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Contextos múltiples de compromiso escolar: hacia un marco unificador para la investigación y la práctica educativa. *California School Psychologist*, 8, 99 – 114.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Garay., L. (2021). *Estado de los derechos de los desplazados antes de la prórroga de la ley de víctimas: Comisión de seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado*. 19, 1-297. [https://issuu.com/codhes/docs/3082\\_20221205\\_wb](https://issuu.com/codhes/docs/3082_20221205_wb)
- Hofkens, T. L., & Wang, M.T. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5(4), 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Iglesias, E. D., & Medina, E. (2022). Conflictividad en el seno familiar: Estudio de caso desde la percepción de la juventud mexicana. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 5(8), 1-30. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/171>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (n.d.). *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Recuperado el 20 de octubre de 2021, de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/proteccion/responsabilidad-penal>
- Jimerson, SR., Campos, E., & Greif, JL. (2003). Hacia una comprensión de las definiciones y medidas del

- compromiso escolar y términos relacionados. *California School Psychologist*, 8, 7 – 27.
- Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2017). Developing students' social skills through restorative practices: A new framework called HEART. *Social Psychology of Education*, 21(1), 189-207. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9402-1>
- Lederach, J. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. DOI:10.1093/0195174542.001.0001
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Uso de la JR y PR en la Escuela: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Martin, J. (2003). *The education of John Dewey: A biography*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/mart11676>
- Martínez, I., García, D., & López, M. (2024). Enhancing student engagement through collaborative learning environments. *Educational Psychology Review*, 29(1), 45-56.
- Medina Sarmiento, R. (2024). Violencia estética, de la perspectiva legal a los nuevos abordajes restaurativos: Propuesta de intervención en la Universidad de Holguín. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13). PAGINAS <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.279>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de implantación caminar en secundaria*, 1-144. [https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Caminar%20en%20Secundaria/Guias\\_del\\_docente/Manual%20Implementacion\\_baja.pdf](https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Caminar%20en%20Secundaria/Guias_del_docente/Manual%20Implementacion_baja.pdf)
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J.-J., Saracostti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.03.001>
- Moran, E., Sloan, S., Walsh, E. & Taylor, L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323>
- Nela, A. (2024). Psychological effects of armed Conflicts on Children. *The Global Psychotherapist*, 4 (1), 132-138. DOI: 10.52982/lkj227
- Orellana, I. (2021). Prácticas restaurativas como promoción de la convivencia. Universidad de Valladolid, 1-75. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49533>

- Ortega, P. (2000). *Educación Para La Paz*. Caja Murcia.
- Parker, C., & Bickmore, K. (2021). Complejidad en los círculos educativos de justicia restaurativa: poder y privilegio al expresar perspectivas sobre la salud, las identidades y las relaciones sexuales. *Journal of Moral Education*, 50(4), 471-493. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1832451>
- Piaget, J. (1977). *O julgamento Moral na criança*. Editora Mestre Jou.
- Quin, D. (2017). Asociaciones longitudinales y contextuales entre las relaciones profesor-alumno y el compromiso estudiantil: una revisión sistemática. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Ryan, RM. y Deci, EL. (2000). Teoría de la autodeterminación y facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
- Sarmiento Martínez, A. M., Moreno Acero, I. D., & Morón Castro, C. (2022). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1), 140-157. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3695>
- Skinner, EA., Kindermann, TA., & Furrer, CJ. (2009). Una perspectiva motivacional sobre el compromiso y la desafección: conceptualización y evaluación de la participación conductual y emocional de los niños en las actividades académicas en el aula. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skrzypek, C.; Bascug, EW; Bola, A.; Kim, W.; Elze, D. (2020) En sus propias palabras: percepciones de los estudiantes sobre las prácticas restaurativas. *Children & Schools* 42(4), 245–253. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa011>
- Taylor, T. O., & Bailey, T.-K. M. (2022). The Restorative Justice Attitudes Scale: Development and Initial Psychometric Evaluation. *The Counseling Psychologist*, 50(1), 6-39. <https://doi.org/10.1177/00110000211044485>
- Thorsborne, M., & Blood, P. (2005). The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools. *Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: “Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment”* 1-19.
- Trizano, M., & Alvarado, J. (2016). Best Alternatives to Cronbach’s Alpha Reliability in Realistic Conditions:

- Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00769
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, 1-70. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>.
- UNICEF (2024). The State of the World's Children 2024: The Future of Childhood. The State of the World's Children 2024 in a Changing World, 1-75. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024>
- Vaandering, D. (2013). Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 11(1), 64-80. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.794335>
- Valdés, E. A. (2021). Justicia y prácticas restaurativas: diversos campos de aplicación creativa en pro de la paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 04(6), 1-16. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/109/52>
- Vega, C. (2021). Propuesta para la implementación del enfoque de justicia restaurativa escolar en los procedimientos de atención a las situaciones tipo I, II y III, del manual de convivencia escolar de la institución educativa general Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cali, año 2021. *Pontificia Universidad Javeriana Cali*. <https://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/1928>
- Veiga, F. H., Festas, I., García, Óscar F., Oliveira, Íris M., Veiga, C. M., Martins, C., Covas, F., & Carvalho, N. A. (2021). Do students with immigrant and native parents perceive themselves as equally engaged in school during adolescence? *Current Psychology*, 42(14), 11902-11916. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02480-2>
- Virtanen, T. E., Moreira, P., Ulvseth, H., Andersson, H., Tetler, S., & Kuorelahti, M. (2018). Analyzing measurement invariance of the students' engagement instrument brief version: The cases of Denmark, Finland, and Portugal. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 297-313.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Wachtel, T. (2016). Defining Restorative. *International Institute for Restorative Practices*, 1-12. <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. DOI:[10.1027/1015-5759/a000431](https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431)