

05

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24088>

DOSSIER
Artículo de investigación

La Mediación Docente de la Convivencia en la Educación Secundaria Latinoamericana

Teaching Mediation and School Coexistence in Latin American Secondary Education

Javier Soto López¹
Venezuela



Para citar: Soto López, J. (2025). La Mediación Docente de la Convivencia en la Educación Secundaria Latinoamericana. *Revista Ciudad Paz-ando*, 18(2), 51-64. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.24088>

Fecha de recepción: 11/09/2025

Fecha de aprobación: 10/11/2025

¹ Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica Táchira (Venezuela); especialista en Pedagogía y Magíster en Educación; Investigador en mediación docente y convivencia escolar; directivo docente y coordinador de la Institución educativa Ángel María Paredes. Correo electrónico: javiersoto@ampneiva.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6022-8416>

RESUMEN

La convivencia constituye un desafío central en la educación secundaria latinoamericana, en un contexto marcado por altos niveles de violencia y conflicto en las instituciones educativas. Este artículo de revisión analiza investigaciones publicadas entre 2015 y 2025 sobre el papel mediador del profesorado en la construcción de entornos escolares pacíficos. La metodología se basó en una búsqueda sistemática en bases de datos indexadas, con la aplicación de criterios de inclusión y exclusión que permitieron la selección de 50 fuentes académicas. Los resultados evidencian una transición desde enfoques punitivos hacia prácticas de carácter formativo y restaurativo, así como una mayor participación de las familias en la elaboración de normas y en los procesos de mediación. No obstante, se identifican vacíos significativos en la formación docente en mediación escolar. La discusión resalta avances normativos en la región, aunque también señala limitaciones en su implementación efectiva. Se concluye que la mediación docente desempeña un papel clave en la promoción de la paz y la mejora de la convivencia en las instituciones educativas

Palabras clave: centro de convivencia; mediación; educación básica; cultura de paz; ambiente educacional.

ABSTRACT

Coexistence has become a major challenge in Latin American secondary education, particularly in contexts marked by high levels of violence and conflict within schools. This review article examines studies published between 2015 and 2025 that address the mediating role of teachers in creating peaceful school environments. The methodology involved a systematic search of indexed academic databases, using inclusion and exclusion criteria that resulted in the selection of 50 scholarly sources. The findings reveal a shift away from punitive approaches toward more formative and restorative practices, along with greater involvement of families in rule-setting and mediation processes. However, significant gaps remain in teacher training related to school mediation. The discussion highlights regulatory advances across the region while also pointing to persistent challenges in putting these policies into practice. The article concludes that teacher mediation plays a key role in fostering peace and improving coexistence in secondary schools.

Keywords: coexistence center; mediation; basic education; culture of peace; educational environment.

Introducción

La convivencia escolar favorece la construcción de relaciones respetuosas, inclusivas y democráticas dentro de las instituciones educativas, razón por la cual ocupa un lugar central en la educación contemporánea en América Latina (Leyton, 2020). En esta línea, Patel (2022) subraya que aprender a convivir constituye una competencia fundamental del siglo XXI, y destaca el papel de la escuela en la formación de actitudes orientadas al respeto por el otro, la valoración de la diversidad cultural y la resolución pacífica de los desacuerdos.

En este contexto, Trucco y Ullmann (2015), Soto y Trucco (2015) y la UNESCO (2015) coinciden en señalar que la violencia escolar constituye un fenómeno extendido en América Latina, que afecta a una proporción significativa de estudiantes y se manifiesta de forma recurrente. Estos autores advierten que dicha violencia impacta a niños y adolescentes, trasciende el espacio escolar y refleja dinámicas sociales más amplias que inciden directamente en los entornos educativos.

Esto ha impulsado nuevas políticas públicas y programas educativos para mejorar la convivencia en distintos países latinoamericanos (Saavedra, 2024).

En la literatura se encuentra que la convivencia es un concepto en evolución, que ha incorporado significados diversos e incluso contradictorios a lo largo del tiempo. En muchos casos, la convivencia ha sido abordada sobre todo desde sus consecuencias, más que desde sus fundamentos positivos, lo cual puede limitar el desarrollo de un lenguaje común y enfoques integrales (Fierro y Carbajal, 2019). De hecho, investigaciones recientes advierten un tratamiento ambiguo del término, ya que, por un lado, se le atribuye importancia estratégica en los discursos educativos, pero por otro lado suele investigarse como variable secundaria asociada a temas como la violencia escolar, rendimiento académico o inclusión, en lugar de constituir el objeto principal de estudio (Andrades, 2020).

En este escenario complejo, cobra relieve el papel de la mediación de los docentes en la convivencia, ya que estos se ubican en la primera instancia en la interacción en clase. De sus concepciones, actitudes y prácticas depende en gran medida el clima escolar y el cómo se abordan los desacuerdos. Leyton (2020) coincide en que el profesorado puede ser el garante de relaciones respetuosas entre estudiantes y agente clave para gestionar positivamente la disciplina y los desacuerdos.

Asimismo, la formación en habilidades sociales y emocionales para resolver desacuerdos por parte del profesorado se asocia con climas escolares más positivos y menores índices de agresión (Leyton, 2020). No obstante, la literatura también evidencia importantes brechas, como la falta de formación en la mediación de desacuerdos (Leyton, 2020; Velásquez et al., 2025),

y con frecuencia la recurrencia del uso de métodos arcaicos y poco efectivos para mejorar las relaciones en las escuelas (Leyton, 2020). Esto lleva a plantear interrogantes sobre cómo se está comprendiendo y ejerciendo el rol docente en la gestión de la convivencia, y cuáles son las principales tendencias y obstáculos en la actualidad.

Por todo esto, el presente artículo busca analizar, sistematizar e integrar los hallazgos de la literatura académica (2015-2025) sobre la mediación de los docentes en la convivencia a nivel secundario en América Latina. Por medio de una revisión biográfica, se buscó identificar tendencias, avances, tensiones y retos por diferentes autores en: (a) la función de los docentes en la cimentación de ambientes escolares pacíficos y participativos; (b) las estrategias pedagógicas y disciplinarias aplicadas para la sana convivencia; (c) las políticas y programas que buscan la mediación de desacuerdos en las escuelas; y (d) las necesidades formativas del profesorado en esta temática.

Marco Teórico y Conceptual

Antes de abordar el papel mediador del docente en los desacuerdos entre estudiantes, resulta necesario precisar el concepto de convivencia escolar en el contexto educativo. Barbeito (2021), así como Hoyos y Herrera (2023), coinciden en entender la convivencia como el entramado de relaciones que se construyen entre las personas que comparten la vida escolar, considerando su contexto, así como los derechos y deberes que regulan dicha interacción. Desde esta perspectiva, Leyton (2020) señala que la convivencia implica un conjunto de valores que se promueven y practican cotidianamente, entre ellos el sentido de pertenencia, la inclusión, el respeto por la diversidad cultural, la asertividad y el desarrollo de competencias sociales y emocionales orientadas al manejo de los desacuerdos.

En este sentido, la forma en que se convive en la escuela no es neutral, sino que responde a la cultura organizacional de la institución y al proyecto de sociedad que la educación aspira a construir. Así, una escuela orientada hacia una sociedad democrática y plural debe promover prácticas basadas en el diálogo, la participación y la igualdad (Leyton, 2020). En esta misma línea, Fierro y Carbajal (2019) conceptualizan la convivencia desde un enfoque de justicia social, incorporando dimensiones pedagógicas, organizativas y relacionales, lo que ha servido de base para investigaciones y evaluaciones sobre mediación escolar y procesos de exclusión social.

Tradicionalmente, en el campo pedagógico, la mediación docente ha sido abordada como un proceso de aprendizaje inscrito en las teorías socioculturales de Vygotsky et al. (1978). No obstante, en el ámbito de la convivencia escolar, el concepto adquiere

un significado específico vinculado a la capacidad del docente para intervenir en situaciones de desacuerdo entre estudiantes u otros actores de la comunidad educativa, orientándolas hacia soluciones constructivas y con sentido formativo (Onofre, 2025). En este marco, la mediación se entiende como un método de resolución de conflictos en el que una persona neutral facilita la comunicación entre las partes con el fin de alcanzar acuerdos mutuamente aceptables.

En el contexto escolar, el docente mediador escucha a las personas involucradas, propicia el diálogo y la empatía, y fomenta la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones, siempre en coherencia con las normas y los valores compartidos (Onofre, 2025). Diversos estudios en América Latina destacan la importancia de contar con normas claras y con la participación de la comunidad educativa en la construcción de la convivencia, aunque sin profundizar en estrategias pedagógicas específicas como la educación socioemocional o el modelamiento prosocial (Aristimuño y Noya, 2015; Pinzón, 2023).

En este punto resulta pertinente recuperar la distinción entre paz negativa y paz positiva formulada por Johan Galtung (1969), quien define la primera como la mera ausencia de violencia directa y la segunda como la presencia de relaciones justas, equitativas y cooperativas. Esta distinción ha sido retomada en el ámbito educativo por diversos autores (Guerra, 2019; Añaños et al., 2020), quienes advierten que las instituciones escolares no deberían limitarse a reducir la violencia (paz negativa), sino avanzar hacia la construcción activa de vínculos respetuosos y condiciones de equidad que hagan posible una paz positiva.

En consonancia con lo anterior, Ascorra et al. (2015) plantean que la convivencia escolar debe asumirse como un proceso formativo y participativo, en el que los conflictos y desacuerdos se conviertan en oportunidades pedagógicas para el aprendizaje de valores y habilidades ciudadanas. Esto implica replantear el rol del docente tradicional hacia la figura de un mediador capaz de gestionar el diálogo y el consenso, sin renunciar a su autoridad, pero ejerciéndola desde la coherencia ética, la escucha activa y la aplicación justa de las normas.

Metodología

El presente trabajo desarrolló una búsqueda sistemática y exhaustiva de fuentes académicas en acceso abierto, abarcando el período 2015-2025, a través de bases de datos y repositorios indexados relevantes en Ciencias de la Educación. Entre las fuentes consultadas se incluyen Google Scholar, portales regionales de acceso abierto como SciELO, Redalyc y Dialnet, bases de datos bibliográficas internacionales como Scopus y ERIC (Educational Resources Information Center), y

repositorios institucionales para la identificación de tesis de maestría y doctoral. Como estrategia de búsqueda se emplearon palabras clave en español e inglés y normalizadas según el tesoro UNESCO cuando fue posible, por ejemplo, convivencia en clase (school coexistence), mediación escolar (school mediation), mediación en la escuela (school conflict resolution), clima escolar (school climate), docentes AND convivencia (teachers AND coexistence), educación secundaria (secondary education) AND convivencia, entre otras. También se utilizaron los nombres de países latinoamericanos como filtros, por ejemplo, convivencia en clase en Chile o convivencia en clase en Colombia, para localizar estudios específicos de cada contexto nacional.

Criterios de Inclusión

Se incluyeron fuentes publicadas entre enero de 2015 y abril de 2025, en idioma español o inglés, y revisiones teóricas o análisis de políticas de convivencia en la educación secundaria en países de América Latina. Dado el foco en la mediación docente, se priorizaron estudios que abordaran el rol del profesorado, las prácticas pedagógico-disciplinarias, la formación docente en convivencia o el impacto de intervenciones educativas donde el docente tuviera protagonismo. Se consideraron tanto artículos de revistas científicas arbitradas, incluyendo estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, como tesis de posgrado y documentos técnico-pedagógicos de organismos reconocidos como la UNESCO y la OEI, y los ministerios de educación, siempre que estuvieran disponibles en acceso abierto.

Criterios de Exclusión

Se excluyeron las fuentes cuyo tema principal no guardara relación directa con la convivencia en la escuela, o que no aportaran información específica sobre la función de los docentes en el tema. También, se omitieron estudios realizados fuera de América Latina, a menos que fuesen revisiones teóricas ampliamente aplicables. Además, solo se tomaron en cuenta los hallazgos de los estudios referentes a secundaria. Para asegurar la calidad, se priorizó literatura en revistas indexadas, en directorios o tesis de universidades acreditadas.

La búsqueda inicial arrojó aproximadamente 120 documentos potencialmente relevantes y tras el análisis, y aplicando los criterios mencionados, se preseleccionaron 68 fuentes. Posteriormente, mediante lectura completa y evaluación crítica, se redujo el corpus a 50 referencias finales que cumplen plenamente con los criterios de pertinencia. Además, se elaboró una matriz de análisis donde se registraron los datos bibliográficos, el país(es) de estudio, el nivel educativo, la metodología, los principales resultados relacionados con la mediación docente y las recomendaciones de cada fuente. Con base en esta matriz, se identificaron

categorías temáticas emergentes para organizar los hallazgos, tales como percepción y rol del docente en la convivencia, estrategias disciplinares, programas de mediación y cultura de paz, formación docente y desarrollo de competencias sociales y emocionales, participación familiar, y políticas de convivencia. En la sección de Hallazgos, la [Tabla 1](#) brinda los resultados estructurados en torno a estas categorías, que condensan información de estudios representativos.

Posteriormente, las fuentes seleccionadas se analizaron mediante un proceso de codificación temática inductiva, identificando patrones conceptuales recurrentes en torno al rol docente, las prácticas pedagógicas, la mediación de desacuerdos y la formación en convivencia. Las categorías emergentes fueron validadas por medio de triangulación de contenidos entre autores y contextos nacionales, garantizando la coherencia interna del análisis. La síntesis cualitativa integradora se realizó combinando las conclusiones de los estudios mediante comparación constante y agrupamiento temático, lo cual permitió generar una interpretación comprehensiva sin recurrir a técnicas metaanalíticas cuantitativas. De este modo, se buscó asegurar rigurosidad interpretativa y transparencia metodológica en la integración de evidencias.

Desarrollo

El Docente Como Eje del Clima Escolar y la Mediación

Diversos estudios en países latinoamericanos respaldan que, cuando el profesorado asume un rol activo como mediador y líder positivo, se registran menores índices de violencia y se crea un ambiente pacífico. Por ejemplo, [Bohórquez et al. \(2018\)](#) analizaron las percepciones y prácticas de la comunidad de una institución educativa distrital en Colombia, evidenciando el papel central del docente en la prevención de la violencia, la mediación de conflictos y la promoción de interacciones respetuosas y cooperativas que favorecen la convivencia escolar. De manera similar, [Rocha et al. \(2022\)](#) examinaron situaciones de violencia en instituciones de educación media en Uruguay, identificando diversas formas de agresión entre estudiantes y señalando debilidades en la relación entre docentes y alumnado. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las capacidades del profesorado para la prevención y el abordaje pedagógico de los desacuerdos escolares.

En este marco, la literatura sugiere que el profesorado, debido a su contacto cotidiano con el estudiantado, ocupa una posición estratégica para incidir en las dinámicas grupales y favorecer un clima escolar positivo. Incluso variables como el desempeño académico parecen vincularse con la calidad de la convivencia gestionada por los docentes. En este sentido,

[Cerdeira et al. \(2017\)](#), en un estudio realizado en Chile, evidenciaron que en aquellas aulas donde el profesorado asume un rol mediador se registran mejores condiciones de convivencia y resultados favorables en matemáticas.

No obstante, las investigaciones también dan cuenta de percepciones heterogéneas del propio profesorado respecto a su rol en la convivencia escolar. [Retuert y Castro \(2017\)](#), al analizar las opiniones de docentes de educación secundaria en Perú, encontraron que muchos consideran que su actuación en materia de convivencia depende del tipo de estudiantes con los que trabajan. Así, frente a grupos considerados “difíciles”, tienden a adoptar posturas más controladoras, mientras que con grupos percibidos como tranquilos asumen roles más facilitadores. Asimismo, predomina entre estos docentes una concepción tradicional de la convivencia, entendida principalmente como la ausencia de conflictos o desacuerdos visibles, más que como un proceso activo de construcción del diálogo y la participación ([Retuert y Castro, 2017](#)).

A pesar de estas variaciones, existe un consenso en la literatura respecto a que la implicación activa del profesorado en el liderazgo de la convivencia, a través de la enseñanza de valores y prácticas de mediación, contribuye a la creación de entornos más favorables para el aprendizaje y la paz. Desde esta perspectiva, la mediación docente eficaz permite transformar los desacuerdos cotidianos en oportunidades pedagógicas, fortaleciendo la comunicación, la empatía y la toma de decisiones entre pares ([Onofre, 2025](#)).

Enfoques Disciplinarios: el Paradigma Punitivo a la Mediación y la Justicia Restaurativa

Históricamente, la convivencia escolar ha estado regulada por enfoques punitivos y autoritarios, caracterizados por normas rígidas impuestas de manera vertical y por sanciones disciplinarias ante su incumplimiento. Si bien estudios recientes en la región continúan evidenciando la persistencia de este modelo, también dan cuenta de un tránsito gradual hacia enfoques de carácter más formativo. En su revisión de la literatura latinoamericana, [Leyton \(2020\)](#) advierte que, en la mayoría de los trabajos analizados, la gestión de la violencia sigue apoyándose fundamentalmente en mecanismos sancionatorios, lo que confirma que el castigo continúa siendo la respuesta institucional predominante frente a estas conductas.

Asimismo, [Guerrero y Cepeda \(2016\)](#) evidenciaron en Colombia la falta de interés del profesorado por la mediación y una dependencia de manuales de convivencia poco eficaces. Además, señalan que, en las escuelas analizadas, los desacuerdos son manejados a través de sanciones y la violencia, lo que perpetúa patrones autoritarios. [Perales \(2021\)](#) documentó una

situación similar en escuelas de México, ya que los docentes participantes reconocieron que inicialmente priorizaban el castigo como medida disciplinaria ante desacuerdos, aunque luego fueron conscientes de la poca efectividad de dicha medida. Estos hallazgos reflejan un diagnóstico crítico, pues el enfoque punitivo ni previene desacuerdos ni enseña habilidades de convivencia, pudiendo incluso agravar la situación al no abordar las causas subyacentes. De hecho, en el estudio de [Graham \(2024\)](#), varias maestras optaron por no informar a los padres sobre sus hijos en problemas para evitar un mayor desacuerdo, lo que pone en evidencia las limitaciones del modelo sancionatorio tradicional. Frente a esta realidad, las investigaciones y experiencias innovadoras abogan por transitar hacia modelos restaurativos y participativos de disciplina escolar. Esto implica ver el desacuerdo como una ocasión pedagógica y gestión de las faltas enfatizando la responsabilidad, el diálogo y la reparación del daño. Por ejemplo, [Ascorra et al. \(2015\)](#) en Chile, plantean la necesidad de pasar de prácticas disciplinarias tradicionalistas a prácticas de convivencia que promuevan la vida democrática.

En concordancia con lo anterior, [Ávalos y Berger \(2021\)](#) argumentan que la convivencia no es solo la coexistencia, ya que debe haber normas y valores que contribuyan a las buenas relaciones, y enfatizan que cuando esas normas se sustentan únicamente en la autoridad y la imposición, el estudiantado difícilmente las internaliza. Proponen, por tanto, construir entre todos las normas para convivir y de forma contextualizada, de modo que se comprendan como acuerdos para el bienestar común y no como imposiciones externas. [Aristimuño y Noya \(2015\)](#), al comparar dos liceos en Uruguay, identifican debilidades en la aplicación de normas y señalan la necesidad de avanzar hacia enfoques más participativos en la construcción de la convivencia.

Por otra parte, varios países latinoamericanos han implementado programas de mediación, sea mediación entre pares o mediación facilitada por docentes u orientadores. [Marrugo et al. \(2016\)](#) documentan que en Chile y Argentina existen desde hace años proyectos de alumnado mediador para resolver desacuerdos entre compañeros con supervisión adulta, reportando mejoras en el ambiente escolar. En Colombia, los mismos autores describen programas similares de formación de estudiantes mediadores como una iniciativa que fortalece la convivencia, desarrolla habilidades de comunicación y empatía en los participantes y reduce la carga disciplinaria que recae en los docentes. Además, [Urbano et al. \(2021\)](#) sugiere que cuando las escuelas adoptan mecanismos de mediación de desacuerdos, se reducen las sanciones formales y mejora la percepción de justicia entre los involucrados. [Benítez et al. \(2021\)](#),

al revisar intervenciones aplicadas entre 2005 y 2021 en diversos países, encontraron que la mayoría incorporaba sistemas de mediación como eje central, complementados con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y el acompañamiento psicosocial. Esto confirma que la mediación se reconoce en la región como una práctica efectiva para abordar la conflictividad escolar de manera constructiva.

Ahora bien, pasar del discurso a la práctica no es inmediato, pues persisten tensiones en escuelas que intentan este cambio de enfoque. Un ejemplo es [Moschini y Di Napoli \(2024\)](#), quienes analizaron manuales de convivencia en Argentina y reportaron que muchos estaban redactados en negativo, centrados en prohibiciones y castigos, y no en la formación ciudadana. Aunque se han promulgado nuevas normativas, como la Ley Nacional de convivencia en clase en Argentina o las actualizaciones de políticas en Chile como la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015–2018, en la práctica algunas instituciones han tenido dificultades para interiorizar el enfoque formativo. Valenzuela et al. (2018) investigaron esta implementación y hallaron que no existe claridad de quien debe asumir el manejo de la convivencia, confundiendo a veces con el rol disciplinario del inspector general, y sobrecargándolo con tareas administrativas, además de las de convivencia.

En contraste, [Bocanegra y Herrera \(2017\)](#) destacan el marco político colombiano, en el cual la Ley 1620 de 2013 estableció un sistema de convivencia en las instituciones educativas y dispuso mecanismos de mediación en cada escuela. Según su análisis, esta legislación logró que los colegios prestaran más atención a la convivencia como parte de la gestión institucional, obligándolos a conformar comités de convivencia y reportar casos. No obstante, [Guerrero y Cepeda \(2016\)](#) señalan que, aún con leyes avanzadas, en terreno veían ausencia de estrategias pedagógicas adecuadas y desinterés docente, lo cual indica que la normativa, por sí sola, no garantiza el cambio de prácticas. En suma, coexisten en la región escuelas todavía aferradas a esquemas punitivos con otras que innovan hacia la mediación y la participación.

Formación y Competencias del Docente Mediador

Una de las brechas más mencionadas en la literatura es la carencia formativa del profesorado en cuanto a convivencia, resolución de desacuerdos y mediación. [Velásquez et al. \(2025\)](#) revelan que históricamente los programas de formación docente en Latinoamérica, han priorizado los contenidos disciplinares y metodologías de enseñanza, dejando en segundo plano la preparación para gestionar en el aula, la convivencia y la diversidad. Por su parte, la revisión de [Leyton \(2020\)](#) indica que la carencia formativa en temas de convivencia

hace que los docentes egresen sin herramientas sólidas para afrontar los desafíos sociales y emocionales de la práctica pedagógica.

Esta situación fue corroborada empíricamente por Velásquez et al., (2025) en Colombia, quienes encuestaron a 78 docentes de varias regiones, ya que el 84% percibía que su formación inicial fue insuficiente para mediar desacuerdos, y la mayoría señaló que la capacitación continúa recibida en convivencia ha sido esporádica y poco sistemática. Además, detectaron que muchos profesores tenían una percepción ambivalente sobre su preparación, pues reconocían la importancia de la mediación, pero no se sentían plenamente seguros o competentes para ejercerla en la práctica. Los autores concluyen que, la ausencia de un enfoque articulado en mediación en los programas de formación docente frena el desarrollo de competencias en convivencia y democrática.

Esta necesidad formativa abarca múltiples dimensiones, por ejemplo, en primer lugar, se requiere dotar a los futuros docentes de conocimientos teóricos sobre convivencia para analizar el origen de los desacuerdos y las dinámicas grupales. En segundo lugar, y no menos importante, es preciso entrenar habilidades prácticas de mediación, como técnicas de comunicación asertiva, escucha activa, manejo de aula, diseño de acuerdos de convivencia, aplicación de círculos restaurativos, entre otras. En tercer lugar, se debe trabajar en las actitudes y valores del docente, promoviendo disposiciones empáticas, reflexivas, de apertura al diálogo y manejo del estrés, para mediar desacuerdos de forma adecuada.

Algunos esfuerzos en la región van en esa línea, como los cursos de educación emocional inspirados en autores como García (2024) que se han incorporado en la formación continua de ciertos países. También proyectos de capacitación en mediación escolar han sido reportados, como el narrado por Onofre (2025), quien, tras revisar estudios bibliográficos, recomienda programas de formación en mediación para docentes, pues encontró que la falta de formación era uno de los principales desafíos para implementar la mediación en las aulas. Del mismo modo, Velásquez et al. (2025) proponen en sus recomendaciones avanzar hacia políticas educativas que reconozcan la mediación como una competencia profesional esencial, integrando enfoques restaurativos desde perspectivas éticas y emocionales en la malla curricular de los institutos de formación docente.

Cabe destacar, que la capacitación debe ser permanente, pues la realidad escolar cambia con el tiempo. Pero, se debe resolver el problema de la sobrecarga laboral del profesorado y la falta de incentivos, pues muchos docentes no encuentran tiempo o motivación para capacitarse en estos temas. En

ese sentido, Moreira (2021) sugiere que el desarrollo de competencias de convivencia debería reflejarse también en estándares profesionales docentes y en evaluaciones del desempeño. Además, la falta de entrenamiento adecuado deja a los docentes inseguros y puede llevarlos a reproducir estrategias punitivas heredadas o a evitar enfrentar desacuerdos, por sentirse incapaces (Velásquez et al., 2025).

Participación Estudiantil y de la Comunidad Educativa en la CE

En la literatura se reconoce que la inclusión de los estudiantes es importante para construir convivencia de forma sostenible. En la revisión de Leyton (2020) se destaca que la participación es de interés en la construcción de convivencia, apreciado especialmente por los estudiantes. De hecho, varios de los 54 artículos revisados por este autor subrayan que los estudiantes valoran ser escuchados y ser partícipes en decisiones de la vida escolar.

Esto concuerda con hallazgos cualitativos de Štremfel et al. (2024), en un estudio con jóvenes de secundaria en Colombia. Encontraron que cuando se les brinda espacios de participación, los alumnos desarrollan mayor sentido de pertenencia y compromiso con las reglas. Adicionalmente, Whitintong et al. (2024) afirman que la libertad y la democracia se aprenden a través de la práctica constante en la cotidianidad educativa. Por otra parte, Mendoza y Barrera (2018), al estudiar la percepción de padres en Chile, encontraron que las familias conformes aceptan la reparación por parte de su hijo hacia el afectado (77%), mucho más que las inconformes (45%), lo cual refleja que al involucrar a los padres/madres en las soluciones, se logra mayor apoyo a medidas alternativas a los castigos.

Un ámbito específico de participación estudiantil son los programas de alumnos mediadores ya mencionados. Estos programas, presentes en varios países, forman grupos de estudiantes en técnicas básicas de mediación y les encargan mediar desacuerdos menores entre compañeros. Urbano et al. (2021) reportan beneficios duales. Por un lado, los estudiantes mediadores desarrollan competencias sociales y emocionales y refuerzan su liderazgo positivo; por otro, sus pares a menudo prefieren acudir a ellos que, a las autoridades. Rodríguez, Martínez y Medina (2017) describen una iniciativa distinta pero relacionada. Los autores, implementaron un blog digital en una secundaria de México con contenidos sobre convivencia, lo cual permitió que los estudiantes interiorizaran habilidades y conceptos participando en líneas. Esto sugiere que las tecnologías también pueden ser aliadas para fomentar la participación y difundir mensajes de convivencia (Pinto y Díaz, 2015).

Políticas Públicas y Contextos Nacionales: Avances y Desafíos Comunes

En la última década, en varios países se han promulgado leyes, políticas nacionales o lineamientos ministeriales que enmarcan la labor de las escuelas en el tema de convivencia. Tal es el caso de Chile que actualizó su política de convivencia, incorporando principios de inclusión y participación, y estableciendo un departamento especializado en convivencia en el Ministerio de Educación (Leyton, 2020). En México, la Secretaría de Educación Pública ha impulsado iniciativas como la estrategia nacional de convivencia lanzada en 2016, que provee materiales y orientaciones para que las escuelas fortalezcan ambientes seguros y favorezcan la convivencia pacífica. En lo que concierne a Colombia, la Ley 2383 de 2024 para la educación social y emocional en los niveles de preescolar, primaria, básica y media. También, el Decreto 1038 de 2015 Reglamenta Cátedra de la Paz para todos los niveles educativos. Por otro lado, Argentina aprobó en 2014 lineamientos federales para la convivencia y la creación de equipos de mediación en escuelas.

En un estudio reciente, Saavedra (2024) revisó las políticas de convivencia en clase de varios países y bajo las directrices de PRISMA, encontrando la coexistencia de enfoques punitivos y señalando que cada uno se encuentra ligado a una perspectiva psicológica. Por ejemplo, el enfoque punitivo suele ir de la mano con visiones conductistas, el formativo con visiones humanistas y de desarrollo moral, y el gerencial con visiones organizacionales y de psicología institucional. Sus hallazgos muestran que, independientemente del enfoque, las políticas han tenido impactos positivos al menos en las percepciones sobre la convivencia, pero advierten que la investigación sobre su efectividad real es limitada y muchas iniciativas carecen de evaluación rigurosa o solo cubren corto plazo.

Un desafío común que aparece en la literatura es la implementación desigual de estas políticas a nivel de escuela. Mientras algunas instituciones han asumido con entusiasmo las nuevas directrices, otras las cumplen de manera superficial o burocráticas (Guerrero y Cepeda, 2016). Como ya se indicó, en Chile se confunde con el rol disciplinario tradicional y en Colombia, cada escuela tiene un comité escolar de convivencia, pero su actividad depende mucho del liderazgo directivo y del profesorado. Algunos docentes reportan sentir que la convivencia es una tarea extra sumada a sus obligaciones, especialmente cuando existen profesionales específicos a cargo del tema. Por eso, Ascorra et al., (2015) insisten en que la convivencia es tarea de todos en la escuela y no debe recaer únicamente en un cargo designado.

Hallazgos

El análisis comparativo de los estudios resumidos en la Tabla 1 permitió identificar tendencias y vacíos comunes en la literatura sobre mediación docente. En primer lugar, se observa una coincidencia general en torno al rol protagónico del docente en la construcción del clima escolar, donde la relación pedagógica y las prácticas de liderazgo positivo se asocian con una convivencia más pacífica. En segundo lugar, los trabajos sobre estrategias disciplinarias evidencian una transición desde modelos punitivos hacia enfoques formativos y restaurativos, aunque con grados desiguales de implementación según el contexto nacional. Asimismo, los estudios sobre programas de mediación y cultura de paz destacan que las iniciativas con mayor participación estudiantil y acompañamiento docente generan impactos sostenibles.

En cuanto a la formación del profesorado, las investigaciones coinciden en señalar brechas significativas en competencias sociales y emocionales y mediación, lo que limita el ejercicio pleno del rol mediador. Finalmente, se advierte que las políticas públicas y marcos normativos, aunque han fortalecido la institucionalización de la convivencia, aún requieren evaluación sistemática y articulación con la práctica docente. Estos ejes interpretativos orientan la discusión posterior y permiten comprender cómo la mediación docente se configura como una práctica pedagógica, ética y política en las escuelas latinoamericanas.

En la siguiente sección se profundiza la discusión de estos resultados, contrastándolos con la literatura internacional y analizando su significado e implicaciones para el sistema educativo.

Discusión de Resultados

Los resultados de esta revisión confirman y amplían hallazgos de estudios previos, a la vez que ponen de relieve ciertas contradicciones y áreas poco atendidas en la literatura sobre convivencia en América Latina. En primer lugar, se reafirma la idea de que el docente es un agente central en la promoción de climas escolares pacíficos. Esto concuerda con teorías de liderazgo educativo y clima en el aula desarrolladas internacionalmente, las cuales postulan que las interacciones profesor-estudiante son uno de los predictores más fuertes del ambiente de aprendizaje (Wang y Degol, 2016). Jiménez et al. (2021) describen formas de violencia en Uruguay y advierten debilidades en la relación profesor-alumno que afectan el clima en las aulas.

Tabla 1. *Investigaciones sobre mediación docente y convivencia escolar en secundaria*

Autor, año y país	Hallazgos relevantes
Onofre (2025) – Bolivia	• La mediación docente transforma los conflictos de aprendizaje. • Falta de formación por ausencia de protocolos. • El docente mediador fortalece la confianza y el respeto. • Se recomienda ampliar la investigación en los programas formativos.
Velásquez et al. (2025) – Colombia	• Formación precaria en temas de convivencia escolar. • Los docentes ejercen su rol mediador, pero existen problemas estructurales y vacíos curriculares que lo limitan. • Falta de articulación entre la resolución de conflictos y la formación docente. • Se propone crear programas formativos que incluyan la mediación como competencia.
Leyton (2020) – Chile	• La mayoría de investigaciones en Argentina, Chile, Colombia y México evidencian conflictos frecuentes en el ámbito escolar. • La violencia escolar se aborda con sanciones punitivas, lo que refleja carencias formativas en convivencia escolar y diversidad cultural. • La participación estudiantil es clave en la construcción de la convivencia escolar. • Se sugiere fortalecer la formación docente y diseñar estrategias no punitivas.
Fierro y Carbajal (2019) – México	• Identifican una pluralidad de enfoques teóricos sobre convivencia escolar. • Proponen un concepto integrador basado en justicia social, con aplicación en los ámbitos pedagógico, organizativo y comunitario. • La convivencia escolar debe responder a la violencia y exclusión social, orientando las iniciativas hacia la paz y la democracia. • Se requiere un lenguaje común en Latinoamérica para evitar ambigüedades en políticas y prácticas.
Urbano et al. (2021) – Colombia	• Analizan programas de convivencia escolar pacífica y resolución de conflictos en varios países. • La mayoría incluyen capacitación docente y estudiantil en competencias socioemocionales, sistemas de mediación y apoyo psicosocial. • Es necesario documentar mejor los resultados de estas experiencias y fortalecer los componentes exitosos. • Las intervenciones con enfoque integral generan mejoras más sostenibles en la convivencia escolar.
Saavedra (2024) – Colombia	• Identifica tres enfoques en las políticas de convivencia: punitivo, formativo y gerencial. • Las políticas han tenido impactos positivos, pero faltan evaluaciones profundas sobre su efectividad. • Se requiere investigar los resultados de dichas políticas en convivencia escolar. • Es fundamental articular las políticas con la formación docente, la dotación de recursos y las adaptaciones contextuales para su implementación efectiva.
Guerra (2019) – Colombia	• Propone la educación para la paz como estrategia transversal en la escuela. • Destaca la mediación docente como práctica de justicia social orientada a la reparación y el diálogo. • Señala que las escuelas deben integrar la paz positiva como horizonte educativo. • Recomienda incluir la mediación en la formación inicial y continua del profesorado.

Autor, año y país	Hallazgos relevantes
Moschini y Di Napoli (2024) – Argentina	* Analizan manuales de convivencia y registros de sanciones en seis escuelas secundarias del AMBA. * Identifican persistencia de enfoques punitivos centrados en la sanción más que en la formación ciudadana. * Señalan una brecha entre la normativa de convivencia y su implementación práctica. * Sugieren reformular los acuerdos escolares hacia modelos restaurativos y participativos.
Loubiès y Valdivieso (2023) – Chile	* Examinaron prácticas y estrategias de formación inicial docente en convivencia escolar. * Concluyen que las instituciones formadoras abordan el tema de manera fragmentada y sin continuidad curricular. * Recomiendan incorporar módulos obligatorios sobre mediación, educación emocional y cultura de paz. * Destacan la necesidad de un acompañamiento reflexivo durante la práctica pedagógica.

Nota: hallazgos sobre la CE en la educación secundaria en Latinoamérica.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Resulta preocupante, aunque no sorpresivo, el consenso acerca de la carencia formativa en convivencia y mediación. Esta revisión detectó ese punto en múltiples fuentes (Leyton, 2020; Onofre, 2025; Velásquez et al., 2025), lo que sugiere que las instituciones de formación en licenciatura en la región no han incorporado suficientemente las temáticas de cultura de paz, manejo de desacuerdos, educación emocional, entre otras. Como indica Loubiès y Valdivieso (2023), innovar en la formación del profesorado en valores y convivencia es una asignatura pendiente que ya había sido identificada años atrás, pero que avanza lentamente. Un aporte de esta revisión es la determinación de que la falta formativa no es solo de conocimientos, sino también de vivencia práctica.

Otra cuestión central es el cambio de enfoque disciplinario que, según la literatura, es un proceso de transición, porque las escuelas van adoptando gradualmente prácticas restaurativas, pero persisten raíces punitivas fuertes. Por ejemplo, una escuela puede tener un discurso oficial de mediación, pero si ante un caso de pelea grave la reacción inmediata es suspender a los alumnos involucrados sin mediar, el mensaje hacia la comunidad es confuso. Fierro y Carbajal (2019) señalan la paradoja de la convivencia, la cual también se evidencia en nuestros hallazgos, pues se observa la coexistencia de significados diversos. Esta variedad de interpretaciones podría indicar un proceso de cambio cultural.

Un resultado particularmente positivo, es la constatación de que la participación estudiantil se ha

afianzado como componente clave en los modelos de convivencia actual. Hace unos 15 años, hablar de involucrar a los estudiantes para definir las normas o mediar desacuerdos era visto con recelo en muchas escuelas tradicionales. Hoy en día, gracias a las experiencias acumuladas, hay evidencia de que esa participación bien canalizada mejora el clima y no significa anarquía ni irrespeto a la autoridad, sino construcción de autoridad respetable. Esto concuerda con principios de pedagogía democrática y con marcos como el de ciudadanía activa de la UNESCO (2025).

Nuestros hallazgos aportan evidencia local sobre la necesidad de fortalecer educar en función al sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en la escuela. Aunque Aristimuño y Noya (2015) destacan la necesidad de enfoques más participativos en la gestión de la convivencia, se requieren estudios que midan el impacto de estrategias como la construcción conjunta de normas o los proyectos de paz liderados por estudiantes. Un aspecto especialmente relevante es la participación de las familias. Al respecto, Mendoza y Barrera (2018) señalan que cuando la escuela trabaja de manera articulada con los hogares, la comunidad en su conjunto respalda con mayor eficacia las medidas no punitivas. En consecuencia, los programas de convivencia más exitosos suelen incluir actividades de escuela para padres o mecanismos de participación familiar.

Respecto a las políticas públicas, la revisión muestra avances, pero también un panorama incipiente en cuanto a evaluación e investigación de dichas políticas.

Es destacable el esfuerzo de países como Colombia, Chile o México por legislar y normar la convivencia, pero como señala [Saavedra \(2024\)](#) y [Morales y López \(2019\)](#), aún hay pocas investigaciones sobre el impacto real de estas políticas. Esto sugiere que los gobiernos deben invertir no solo en implementar, sino en monitorear y evaluar sistemáticamente los programas. Algunas señales alentadoras como en Chile, informes del Ministerio de Educación, Mineduc, post-Ley 20.536 de 2011, indicaron un aumento de colegios con equipos de convivencia y una disminución en expulsiones. En Colombia, la creación de comités de convivencia en la escuela obligatorios visibilizó más casos.

Otro aspecto, es el enfoque de las políticas, es decir, la categorización en punitivo, formativo y gerencial de [Saavedra \(2024\)](#) brinda una lente útil. Por ejemplo, en Colombia la Ley 1620 de 2013 tiene un componente gerencial, uno formativo y uno punitivo. En la práctica, los docentes medidores valoran contar con orientaciones oficiales que respalden su actuar y, además, en países con marcos normativos sólidos, el docente siente que mediar no es ser blando sino cumplir la política institucional de priorizar la mediación por medio del diálogo. Por último, [Orobio \(2015\)](#) sugiere que factores estructurales como reformas económicas o exclusión social influyen en la convivencia, por lo que, la escuela y sus docentes no pueden resolver todo de manera aislada; se requiere coordinación con políticas sociales más amplias y redes de apoyo.

Conclusiones y Recomendaciones

El análisis de la literatura revisada permite afirmar que existe un consenso sólido en torno al papel central del profesorado en la construcción de instituciones educativas pacíficas, participativas y socialmente cohesionadas. Diversos estudios coinciden en que cuando los docentes ejercen un liderazgo pedagógico de carácter democrático, orientado al respeto mutuo y al abordaje formativo de los desacuerdos, se producen mejoras significativas no solo en la convivencia escolar, sino también en otros indicadores relevantes del proceso educativo. En contraste, cuando predomina un ejercicio docente autoritario, punitivo o indiferente a la dimensión relacional de la vida escolar, los conflictos tienden a intensificarse, deteriorando el clima institucional y debilitando los vínculos entre los actores educativos. En este sentido, el fortalecimiento del empoderamiento docente y de sus capacidades mediadoras se configura como una estrategia clave para avanzar hacia escuelas más pacíficas y con mayor justicia relacional.

Asimismo, la revisión de investigaciones publicadas durante la última década evidencia una transición progresiva desde modelos disciplinarios estrictamente punitivos hacia enfoques restaurativos, dialógicos y

formativos. No obstante, este desplazamiento no se ha producido de manera homogénea. Persisten instituciones educativas que continúan apoyándose en manuales de convivencia de corte tradicional, centrados en la sanción y el castigo, y un número significativo de docentes sigue recurriendo a suspensiones u otras medidas disciplinarias como respuesta inicial frente a los desacuerdos. Esta coexistencia de enfoques pone de manifiesto la necesidad de profundizar un cambio cultural e institucional que permita consolidar la justicia restaurativa como principio orientador de la convivencia escolar. Dicho proceso exige no solo la actualización normativa, sino también la coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas cotidianas que regulan la vida escolar.

En este marco, se vuelve evidente la urgencia de integrar de manera sistemática la educación para la convivencia en la formación inicial y continua del profesorado. La ausencia de contenidos específicos y de experiencias formativas orientadas a la mediación de desacuerdos durante la formación docente ha dejado a amplios sectores del profesorado sin herramientas suficientes para afrontar situaciones complejas en el aula y en la escuela. Por ello, resulta indispensable que los programas de formación docente incorporen módulos obligatorios vinculados a la convivencia escolar, el manejo de grupo, el diálogo y la negociación, así como al desarrollo social y emocional de adolescentes y jóvenes. De igual forma, los programas de desarrollo profesional en servicio deben ofrecer espacios de capacitación práctica que fortalezcan las competencias mediadoras del profesorado y su capacidad para gestionar los conflictos desde enfoques pedagógicos y restaurativos.

Finalmente, los hallazgos revisados subrayan la importancia de asumir la convivencia escolar desde una perspectiva comunitaria. La participación del estudiantado en la elaboración de normas, en los procesos de mediación y en la evaluación del clima del aula se asocia con una mayor adherencia a las reglas y con una percepción más sólida de justicia en las decisiones adoptadas. De manera complementaria, la incorporación de las familias en iniciativas de convivencia ya sea a través de comités, espacios formativos o procesos restaurativos frente a incidentes específicos, contribuye a dotar de mayor legitimidad a las acciones escolares y a reforzar en el ámbito familiar los valores promovidos por la institución. En este sentido, la mediación docente eficaz no se limita a la gestión de desacuerdos entre estudiantes, sino que opera como un dispositivo articulador que facilita el diálogo entre escuela, familias y comunidad, fortaleciendo redes de apoyo mutuo y consolidando una cultura escolar orientada a la paz, la participación y la corresponsabilidad.

Referencias

- Andrades, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 346–368. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Añaños, F. T., Rivera, M., y Amaro, A. (2020). Foundations of culture of peace and peace education as a means of social inclusion. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, 23(35), 13–34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>
- Aristimuño, A., y Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: Un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 201–224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761503>
- Ascorra, P.; López, V.; Morales, M.; Ortiz, S.; Carrasco, C.; Bilbao, M.; Ayala, Á.; Olavarría, D.; Villalobos, B. y Álvarez, J. P. (2015). La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. En López, V.; Díaz, H. y Carrasco, C. (eds.), *Nosotros sí podemos: aprendiendo a mejorar la convivencia escolar* (pp. 117–135). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10313966>
- Ávalos, A., y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 103–121. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Barbeito, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), 1–23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-018)
- Benítez, F. J., Herrera, H. M., y Rodríguez, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(6), 171–194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- Bocanegra, H., y Herrera, C. (2017). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: Entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 185–214. <https://doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a36>
- Bohórquez, R. I., Chaux, Y. N., y Serrano, M. P. (2018). El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital. *Actualidades Pedagógicas*, 1(70), 29–49. <https://doi.org/10.19052/ap.4087>
- Cerda, G., García, F., y Toro, P. (2017). Relación entre clima escolar y desempeño en matemática en estudiantes chilenos: el rol del docente. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 125–141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300007>
- Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. Por el cual se reglamenta la Ley 1732 de 2014 que crea la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial No. 49.522*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Galtung, J. (1969). *Violence, peace, and peace research*. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- García, Y. (2024). La educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios y su impacto en el clima escolar. *IGNIS Educación*, (18), 14–25. <https://revistas.cun.edu.co/index.php/ignis/article/view/1029>
- Graham, S. (2024). Communicating with parents 2.0: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 34(1), 1–52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1425334.pdf>
- Guerra, Á. (2019). Challenges for peacebuilding and citizenship learning in Colombia / Retos para la construcción de la paz y el aprendizaje de la ciudadanía en Colombia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 169–186. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpcl>
- Guerrero, H., y Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 55–74. <https://hdl.handle.net/11323/1020>
- Hoyos, Y. E., y Herrera, L. E. (2023). Gestión de la convivencia escolar como apoyo a la administración educativa: un análisis desde los fundamentos teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4786–4802. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4786
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Estévez, E., Callejas, J. E., López, G., y Valdivia, S. (2021). Academic competence, teacher–student relationship, and violence and victimisation in adolescents: The classroom climate as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
- Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República de Colombia. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial No. 49.417*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52330>
- Ley 20.536 de 2011. (2011, 8 de septiembre). Ministerio de Educación de Chile. Sobre violencia escolar. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=1030087>

- Ley 2383 de 2024. (2024, 19 de julio). Congreso de la República de Colombia. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 52.543. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Loubiès, L., y Valdivieso, P. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: prácticas, estrategias y temáticas. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 27-47. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70227>
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I., y Concepción, M. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
- Mendoza, B., y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: Percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 67-78. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(1), 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434505>
- Moreira, Á. V. (2021). El desempeño profesional docente y el cumplimiento de estándares de calidad educativa. *Revista de Estudios Docentes*, 34(2), 45-60. <https://share.google/wj7T9iUM5EonDTfP7>
- Moschini, M. A., y di Napoli, P. N. (2024, 4-6 de diciembre). Disciplina y convivencia: un análisis de los acuerdos de convivencia y registros de sanciones de 6 escuelas secundarias de AMBA. XII Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/182910/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Onofre, N. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 18(1), 342-350. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>
- Orobio, A. (2015). A propósito de la sociedad para la que educamos y el deterioro de la convivencia en los colegios de Bogotá. *Praxis*, (11), 103-111. Universidad Minuto de Dios. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1003/943>
- Patel, J. (2022). Learning to live together harmoniously: A conceptual framework. *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 327-347. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352218>
- Perales, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica*, (57), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Pinto, A. R., y Díaz, J. (2015). Convivencia escolar en la era de la hiperconectividad. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(1), 149-164. https://www.researchgate.net/publication/303401205_Convivencia_Escolar_en_la_era_de_la_hiperconectividad
- Pinzón, J. A. (2023). Convivencia escolar en América Latina: una revisión bibliográfica de los principales enfoques de estudio (2019-2023) [Trabajo de especialización]. Repositorio Institucional Universidad Abierta y a Distancia -UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/56099/japinz%C3%B3ng.pdf>
- Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 [Ministerio de Educación de Chile]. Unidad de Transversalidad Educativa, División de Educación General, Gobierno de Chile. 2015. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Retuert, G., y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16(46), 321-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rocha, C., Urban, A.-M., Ortiz, D., Frisancho, V., y Pandolfi, J. (2022). Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media en Uruguay (Nota técnica del BID No. IDB-TN-2584). Banco Interamericano de Desarrollo, División de Género y Diversidad. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Acoso-y-discriminacion-de-estudiantes-diversos-experiencias-en-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>
- Rodríguez, B., Martínez, R., y Medina, C. (2017). Usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico promotor de convivencia escolar. *Revista Espacios*, 38(30), 24. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/1e2d30d7-f3a5-4ee5-9fdo-eeee9856756b/content>
- Saavedra, J. (2024). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: una revisión sistemática desde PRISMA. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(1), 39-68. <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>
- Soto, H., y Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. En D. Trucco y H. Ullmann (Eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 115-170). CEPAL. <https://doi.org/10.18356/57f275d5-es>
- Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., y Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature reviews. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(11), 2901-2917. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>

- Trucco, D., y Ullmann, H. (Eds.). (2015). *Juventud: Realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38978-juventud-realidades-retos-undesarrollo-igualdad>
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- UNESCO. (2025). Global citizenship education (GCED). <https://uil.unesco.org/en/adult-education/global-citizenship-education>
- Urbano, C.; Villota, M.; y Ramírez, L. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un estado del arte sobre programas de intervención escolar. *Ciudad Pazando*, 14(2), 32–48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 189–216. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Velásquez, A., González, G., Neira, M., y García, A. (2025). Formación docente en la resolución pacífica de conflictos: diagnóstico de una necesidad curricular en Colombia. *Estudios y Perspectivas*, 5(2), 135–155. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1329>
- Vygotsky, L. S.; Cole, M.; John, V.; Scribner, S.; y Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, M., y Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Whittington, V., Sisson, J., y Shin, A.-M. (2024). Enacting everyday democratic pedagogies in a birth–five early years setting. *The Australian Educational Researcher*, 51(5), 1795–1811. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00664-2>



