



ISSN: 2789-0309

Vol. 6 Núm. 17 - 2026

Journal homepage: <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/index>

Corresponsabilidad educativa y disciplina formativa para fortalecer la convivencia escolar

Educational Co-responsibility and Formative Discipline to Strengthen School Coexistence

Orlando Tarazona Flórez ^{a*}

^a Universidad de Santander UDES, Bucaramanga, Colombia

ENSAYO

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Disciplina escolar Relación padres escuela Ambiente de la clase Educación para la paz Comportamiento del alumno	La convivencia escolar constituye una dimensión estructural de la gestión educativa, vinculada con el aprendizaje, el bienestar y la participación de la comunidad escolar. El objetivo de este artículo es analizar la corresponsabilidad educativa y la disciplina formativa como fundamentos de una política institucional orientada a fortalecer la convivencia escolar. Para ello, se realiza una revisión crítica no sistemática de literatura científica, con enfoque argumentativo, sobre clima escolar, prácticas restaurativas, aprendizaje socioemocional y relación familia escuela. La evidencia revisada sugiere que las respuestas exclusivamente punitivas y las acciones aisladas resultan insuficientes cuando no se articulan con una política institucional coherente. Los hallazgos destacan la necesidad de integrar normas claras y comprensibles, consecuencias proporcionales, apoyo relacional, formación socioemocional, prácticas restaurativas, participación estudiantil, cooperación familiar y seguimiento continuo. Asimismo, los resultados de las intervenciones parecen depender de su duración, fidelidad de implementación, intensidad y de la formación del personal responsable. Se concluye que la disciplina formativa no implica ausencia de autoridad, sino su ejercicio pedagógico mediante procedimientos justos, responsabilidades diferenciadas y compromisos verificables entre institución, estudiantes y familias.

Abstract

School coexistence constitutes a structural dimension of educational management, closely linked to learning, well being, and the participation of the school community. This article aims to analyze educational co responsibility and formative discipline as foundations of an institutional policy designed to strengthen school coexistence. To this end, a non systematic critical review of scientific

* Autor para correspondencia: d.orlando.tarazonaflorez@santander.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v6.i17.159>

Recibido el 13 de agosto del 2026, aceptado el 18 de septiembre del 2026
En línea el 30 de septiembre del 2026

Publicado por IDICAP Pacífico. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC
<http://creativecommons.org/licencias/by-nc/4.0/>

literature was conducted using an argumentative approach, focusing on school climate, restorative practices, social emotional learning, and family school relationships. The reviewed evidence suggests that exclusively punitive responses and isolated actions are insufficient when they are not integrated into a coherent institutional policy. The findings highlight the need to combine clear and understandable rules, proportionate consequences, relational support, social emotional education, restorative practices, student participation, family cooperation, and continuous monitoring. Moreover, intervention outcomes appear to depend on their duration, implementation fidelity, intensity, and the training of responsible staff. It is concluded that formative discipline does not imply the absence of authority, but rather its pedagogical exercise through fair procedures, differentiated responsibilities, and verifiable commitments among institutions, students, and families.

Keywords: school discipline, parent school relationship, classroom environment, peace education, student behavior.

1. Introducción

La convivencia escolar comprende el conjunto de relaciones, expectativas, prácticas de autoridad y experiencias de pertenencia que se desarrollan en la vida cotidiana de una institución educativa. Su importancia no se limita a la atención de conflictos o al cumplimiento de normas, sino que se relaciona con las condiciones en las que tienen lugar la enseñanza, la participación y el bienestar de la comunidad educativa. En este sentido, su valoración no puede reducirse únicamente al registro de faltas o sanciones, puesto que también intervienen la calidad de las relaciones, la percepción de seguridad, la aplicación de procedimientos justos y las posibilidades de participación de quienes integran la institución.

Uno de los conceptos más relevantes para entender la realidad escolar es el clima escolar, que se ha definido en la literatura como un constructo multidimensional que considera las relaciones entre estudiantes y docentes, la seguridad, las normas, el apoyo, la participación y el entorno de aprendizaje. A pesar de las diferencias en la definición y medición del constructo, sus dimensiones han sido relacionadas con el rendimiento académico, la adaptación psicosocial y el bienestar en revisiones y metaanálisis (Wang y Degol, 2016; Aldridge y McChesney, 2018; Erdem y Kaya, 2024). De forma similar, la relación entre un clima escolar positivo, un compromiso escolar, una menor presencia de problemas emocionales y un mayor desarrollo de habilidades no cognitivas ha sido hallada en recientes estudios (Leurent et al., 2021; Raniti et al., 2022; Zynuddin et al., 2023). Desde esta mirada la convivencia escolar tiene sentido pedagógico, organizativo y socioemocional.

El clima escolar está relacionado con la convivencia escolar, pero no son conceptos equivalentes. El clima escolar es el conjunto de condiciones y percepciones que caracterizan la vida escolar. La convivencia escolar incluye, entre otros aspectos, las formas de regular las relaciones, de gestionar los conflictos y de ejercer la autoridad. La disciplina se refiere al conjunto de respuestas institucionales ante el cumplimiento o incumplimiento de normas y la corresponsabilidad, a la distribución diferenciada de compromisos entre la institución, las familias y los estudiantes.

El problema que se aborda en este artículo surge de la tensión entre las dos formas insatisfactorias de abordar los problemas de convivencia. Por un lado, una atención excesiva a la falta y a la sanción puede llevar, en el mejor de los casos, a una intervención centrada en la regulación del comportamiento. En este contexto, se hace evidente que la formación en responsabilidad, que no puede conducir a la falta de autoridad y la claridad en las reglas y en las consecuencias dentro de la institución, son igualmente importantes. Estas cuestiones plantean la siguiente pregunta pedagógica: ¿Cómo hacer valer la autoridad de modo que, además de poner límites, el alumno pueda también llegar a comprender las consecuencias de su actuar, asumir la responsabilidad, reparar el daño si es necesario y seguir siendo parte de la comunidad educativa?

Frente a esta tensión, la disciplina formativa puede ser entendida como un ejercicio pedagógico de la autoridad que no excluye las consecuencias, pero que les otorga otro sentido y otro tratamiento. En esta línea, la autoridad se ocuparía de la defensa de los derechos, de la enseñanza de los criterios de actuación, de la concienciación sobre las consecuencias de las conductas y de la reparación. La educación corresponsable es el complemento a esta propuesta: las instituciones, las familias y el alumnado deben cada uno asumir diferentes funciones; desde la institución se deben dar normas, coherencia y apoyo a nivel didáctico, la familia tiene que ser parte del proceso y cumplir los acuerdos y el alumnado tiene que asumir cada vez más la responsabilidad en las decisiones y las consecuencias que tienen.

La literatura revisada da cuenta del estado del arte de todos y cada uno de estos conceptos (clima escolar, bienestar, vinculación escolar y habilidades no cognitivas). El objeto de estudio de esta investigación no son cada uno de estos conceptos en particular, sino la forma en que estos se articulan en una política institucional de convivencia. A partir de esta necesidad de articulación se configura el eje de análisis del artículo: la relación entre la claridad normativa, el apoyo relacional, el aprendizaje socio emocional, las prácticas restaurativas y la alianza familia escuela en un modelo de disciplina formativa y corresponsabilidad educativa, en el que la convivencia no es vista como un aspecto a considerar solamente en las situaciones de conflicto, sino que atraviesa toda la gestión institucional.

Con este propósito, el artículo estudia la corresponsabilidad escolar y la disciplina formativa como principios de una política institucional de mejora de la convivencia escolar centrada en el ejercicio de la autoridad con fines formativos y en la distribución de responsabilidades entre los distintos actores de la comunidad educativa. Se pone como hipótesis que esta política debe incluir la claridad normativa, el apoyo relacional, el aprendizaje socioemocional, las prácticas restaurativas y la alianza entre familia y escuela.

Partiendo de la descripción de la convivencia escolar como una arquitectura de relaciones y de los límites de la respuesta punitiva, se presenta el modelo de disciplina formativa, que se basa en la relación entre autoridad y apoyo, en la justicia en los procedimientos y en la corresponsabilidad entre la escuela, las familias y el alumnado. Otros componentes son el aprendizaje socioemocional, la participación estudiantil y las prácticas restaurativas, que se entrelazan en torno a las pautas de una política institucional coherente, evaluable y sostenible.

2. Desarrollo

2.1. La convivencia escolar como arquitectura relacional

La conducta de los estudiantes se desarrolla en el contexto de normas, interacciones, expectativas de los maestros, reacciones de los compañeros y oportunidades de participación. Desde esta perspectiva, el clima escolar no es una variable independiente, sino una experiencia compartida que afecta la percepción de la legitimidad de las normas, la forma de resolver conflictos y la disposición a buscar ayuda. Sin embargo, en los modelos de Wang y Degol (2016), el clima escolar tiene dimensiones académicas, de comunidad, de seguridad, organizacionales y como se ha mencionado, puesto que una de las intervenciones se centra únicamente en el control de la falta, ya que puede que no se estén considerando otros aspectos del clima escolar que están relacionados con la aparición o persistencia de ésta.

Para el presente trabajo se adopta la distinción entre conflicto y violencia, considerando el conflicto como la manifestación de diferencias de intereses, interpretaciones o necesidades en la vida en común y la violencia como formas de daño, coerción, humillación o exclusión. De aquí es posible afirmar que el objetivo de una política de convivencia no es la eliminación del desacuerdo, sino dotar a la comunidad educativa de los procedimientos y límites necesarios para su gestión, sin vulnerar la dignidad de sus miembros. Desde esta perspectiva, la prevención requiere la formación continuada en

la escucha, la deliberación, la regulación emocional, la resolución de problemas en colaboración. Dicha interpretación está respaldada por las investigaciones en el ámbito del clima escolar.

Erdem y Kaya (2024) han encontrado de forma significativa la relación entre el clima escolar, el clima de aula y el rendimiento académico, así como Zynuddin et al. (2023) han hallado relaciones significativas entre el clima escolar y las habilidades intrapersonales e interpersonales. Aunque estos datos no prueban que una intervención aislada por sí misma produzca mejores resultados académicos o socioemocionales, sí sugieren que la calidad de las relaciones, las normas y las experiencias escolares son parte de las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje. Otro aspecto que resulta relevante es la pertenencia. En su revisión, Raniti et al. (2022) encontraron un efecto predominantemente protector de la conexión escolar sobre los síntomas de depresión y ansiedad posteriores, con heterogeneidad conceptual y pocos estudios de intervención.

Leurent et al. (2021) también encontraron que la pertenencia como parte del clima escolar se relaciona con la salud mental de los adolescentes. En conclusión, aunque estos resultados permiten postular el reconocimiento, el apoyo y la pertenencia como dimensiones relevantes de la experiencia escolar, no se puede concluir que la relación entre estas dimensiones y la experiencia escolar sea necesariamente causal. En síntesis, la convivencia se entiende en esta línea de investigación como una arquitectura relacional, relacionada con los ámbitos normativo, de seguridad, de apoyo, de pertenencia y de aprendizaje, que puede servir para abordar la disciplina, no sólo como respuesta a una falta, sino en el marco de una política institucional de convivencia.

2.2. Límites del paradigma exclusivamente punitivo

El paradigma punitivo puro está basado en la lógica de falta y pena. Su rasgo distintivo es la posibilidad de responder inmediatamente a una conducta prohibida. Esto lo hace pedagógicamente incompleto dentro de este enfoque si se limita a aplicar la pena y no se pregunta por el aprendizaje, las personas afectadas, la reparación y las condiciones que tendrían que estar presentes para que no se repitiera la conducta. Esto no significa que no existan consecuencias disciplinarias que sean legítimas. Por ejemplo, la posibilidad de que una medida tenga un efecto de desincentivación temporal o de que proteja al estudiante no es, en sí misma, suficiente para llegar a la conclusión de que el estudiante está en condiciones de entender el daño causado, de adquirir habilidades para afrontar situaciones similares o de beneficiarse de condiciones adecuadas para su reintegración.

Sin embargo, el problema no es tanto la existencia de consecuencias como su finalidad, su proporcionalidad y su conexión con los procesos educativos posteriores. A la luz de la literatura sobre prácticas restaurativas, este enfoque puede ser sometido a crítica. Zakszeski y Rutherford (2021) describieron un campo de investigación en expansión, pero caracterizado por diferencias metodológicas importantes. Acosta et al. (2019), mediante un ensayo aleatorizado por conglomerados sobre una intervención de cambio escolar, encontraron resultados que no fueron uniformemente favorables en todas las medidas consideradas. De forma similar, Gregory et al. (2024) no identificaron, después de un año de intervención, mejoras experimentales significativas en todas las percepciones del clima escolar, aunque una mayor exposición reportada por los estudiantes se asoció con percepciones más positivas.

Otros resultados muestran efectos más específicos. Huang et al. (2023) observaron una reducción de la probabilidad de nuevas suspensiones entre estudiantes que ya habían recibido una suspensión previa dentro de una intervención restaurativa estructurada. Alonso et al. (2025), en una revisión sistemática, identificaron resultados potencialmente favorables respecto de la violencia escolar, el bienestar emocional y las competencias socioemocionales. Sin embargo, los autores también señalaron que muchos de los estudios estaban geográficamente concentrados y en su mayoría eran de corta duración, lo que limitaba la generalizabilidad.

Lo que estos estudios comparativos no permiten concluir es que las prácticas restaurativas son una panacea que supera todas las debilidades del modelo punitivo, sino que existe una respuesta positiva para ciertos contextos y en función de ciertas aplicaciones. La lección de este conjunto de estudios no es que la penalización deba ser reemplazada mecánicamente por la restauración, sino que hay que examinar el objetivo pedagógico, protector y reparador de las respuestas institucionales.

2.3. Disciplina formativa: autoridad, apoyo y justicia procedimental

En el marco del presente artículo, la disciplina formativa se entiende como una categoría analítica que surge de la articulación de los aportes revisados en los ejes de autoridad, estructura, apoyo, participación y prácticas restaurativas. Se entiende, en términos más precisos, como el ejercicio pedagógico de la autoridad en lo que respecta a la protección de derechos, la enseñanza de criterios de actuación y la promoción de la responsabilización del estudiante. Esta definición no es neutra, ya que implica que las consecuencias forman parte de la secuencia en la que se comprende la norma, se reconoce que se ha cumplido, se produce el efecto de la conducta y se toman las medidas adecuadas. Las normas tienen una función organizativa en la escuela: determinan lo que se espera y lo que sucederá. Su potencial formativo está sujeto a que sean comprensibles, conocidas, aplicables y suficientemente estables en el contexto en el que se utilizan.

Sin embargo, que la norma sea aplicada de manera diferente, dependiendo de quién la aplica o de las circunstancias, afecta su comprensión y legitimidad. Pero que la norma sea explicada en relación con valores, como la seguridad, el respeto, el tiempo de aprendizaje o el cuidado de los recursos, permite un ámbito pedagógico y no solo un ámbito punitivo. La formulación tiene su base en la teoría del clima escolar autoritativo. En su artículo, Gregory et al. (2024) señalan que estructura y apoyo son dos componentes del clima escolar. Estas dimensiones son normas claras y consistentes y normas aplicadas de manera justa (estructura) y aceptación, calidez y respeto por la autonomía (apoyo). Es decir, en este modo de ver las cosas, la disciplina formativa consiste en un juego de límites y apoyo y no en un juego de límites y límites, ni tampoco de apoyo y apoyo.

No todas las conductas son merecedoras de la misma respuesta y en el marco de una síntesis conceptual de este artículo se plantean cinco criterios que podrían guiar la respuesta disciplinaria: proporcionalidad, relación, oportunidad, dignidad y posibilidad de reparación. Estos no son criterios de grado (no están validados por ninguno de los estudios), sino que de forma argumentativa se trata de una clasificación de las consecuencias pedagógicas que se pueden extraer de los estudios. Proporcionalidad: Las reacciones no deben ser desproporcionadas. La relación se refiere a que la respuesta debe estar relacionada con lo que ocurrió y la oportunidad tiene que ver con la rapidez de la respuesta. Dignidad es la prohibición de la humillación. Reparación significa la restauración de las responsabilidades y de los vínculos, en la medida que las circunstancias lo permiten.

De manera similar a la definición de justicia material, el concepto de justicia procedimental se usa en el presente documento como un criterio operativo en el sentido de que la persona conozca los hechos que se le atribuyen, pueda presentar su versión y reciba una explicación de la decisión adoptada. No se pretende que esto sea una medida empíricamente validada a partir de las referencias disponibles en el manuscrito, sino una implicación coherente con el énfasis en la estructura, el apoyo, la consistencia y el respeto en la literatura revisada. La disciplina formativa es el modo de entender la autoridad pedagógica como autoridad integradora que, aunque sigue implicando el uso de reglas y sanciones, está sujeta, además, a los principios de claridad, proporcionalidad, apoyo y responsabilización. La disciplina formativa puede ser vista como una alternativa institucional más completa a la crítica del paradigma punitivo.

2.4. Corresponsabilidad entre escuela, familias y estudiantes

La corresponsabilidad educativa podría en esencia plantearse como que cada uno de los miembros de la comunidad educativa tiene su parte de responsabilidad. Sin embargo, existe el riesgo de que esta responsabilidad se confunda específicamente entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa, si se plantea de forma tan genérica. Desde esta perspectiva, corresponde a la institución asumir la normatividad, la prevención y el manejo de riesgos, la capacitación de su personal y el seguimiento de procesos; a las familias, el conocimiento del estudiante, la continuidad de su proceso educativo y el acompañamiento frente a los acuerdos; y a los estudiantes, el conocimiento de la normatividad y la responsabilidad por sus decisiones, de acuerdo con su desarrollo y nivel de madurez.

La literatura sobre participación familiar aporta elementos para esta construcción. Smith et al. (2020), en un metaanálisis sobre intervenciones de alianza familia escuela, encontraron efectos favorables en diferentes resultados académicos y socioemocionales cuando ambos contextos se articulaban de manera intencional. Kim (2022), en una revisión de metaanálisis llevados a cabo durante un periodo de 50 años, encontró que había una correlación positiva entre la participación de los padres y el rendimiento académico, pero que variaba según el tipo de participación y el grupo. Estos resultados, que en su mayor parte se centran en dimensión académica y socioemocional, deben ser generalizados con cautela a la dimensión de convivencia.

Por otro lado, Yang et al. (2023) también identificaron la participación de las familias como uno de los factores asociados a la implicación del alumnado, aunque con cierto nivel de heterogeneidad en la conceptualización y el abordaje de las familias en los estudios analizados. En todo caso, los resultados permiten afirmar que la participación familiar es relevante en la experiencia escolar, aunque no cualquier tipo de relación entre familias y escuela lleva a una mejora del clima escolar. Por eso, medidas cuantitativas como el número de reuniones, el número de comunicados no son suficientes para evaluar la calidad, la pertinencia y la reciprocidad de la relación y desde esta óptica, la corresponsabilidad no puede entenderse como una relación que solo se da con las familias cuando hay una dificultad. De acuerdo con lo revisado, se recomienda combinar la entrega de información preventiva, el reconocimiento de avances, la consulta y la construcción de acuerdos, considerando las condiciones adversas que pueden existir para la participación de las familias, tales como: los horarios, las condiciones laborales, las barreras tecnológicas, las vivencias previas de interacción con la institución y las diferencias culturales.

Una revisión sobre la formación de profesores para colaborar con la familia realizada por Hepburn et al. (2025) identifica especialmente relevantes la formación en habilidades prácticas, en habilidades y entendimiento en el área de comunicación y en incluir la voz de la familia. Además, Hepburn et al. (2025) consideran que la colaboración con la familia debería ser considerada una competencia profesional con la que se debería formar al profesorado, para por ejemplo tener conversaciones difíciles, formular acuerdos y gestionar desacuerdos. Basándose en ello, el artículo propone que los acuerdos de corresponsabilidad incluyan comportamientos esperados, responsabilidades, apoyos, plazos y mecanismos de seguimiento. Esta implicación institucional es resultado de la revisión, no de un estudio en particular y tiene por objetivo convertir la corresponsabilidad en compromisos observables y evaluables.

A pesar de la heterogeneidad de resultados e interpretaciones, se encuentra en la bibliografía una base que apoya la tesis del artículo de que la corresponsabilidad exige más que el contacto formal, una articulación diferenciada de funciones, comunicación y seguimiento, dentro de la política institucional.

2.5. Aprendizaje socioemocional y agencia estudiantil

Sin embargo, además de las normas externas, que regulan el comportamiento, deben desarrollarse competencias como el reconocimiento de las emociones, la consideración de diferentes puntos de vista, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. El aprendizaje socioemocional se ocupa de estas competencias y de otras, forma parte de un concepto de prevención que se complementa con el uso de prácticas disciplinarias. Un metaanálisis de las intervenciones universales de Cipriano et al. (2023) encontró que había efectos positivos en una serie de competencias y resultados. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que los autores encontraban variabilidad en los programas y que la calidad de la implementación puede influir. Estos resultados de metaanálisis sugieren que estas habilidades se pueden aprender mediante programas educativos, pero esto no significa que todos los programas tendrán los mismos efectos en todos los contextos.

En cuanto a las intervenciones específicas, Avivar et al. (2022) llevaron a cabo la evaluación del programa FHaCE Up: comunicación, habilidades socioemocionales, resolución de conflictos en el aula y mediación. En este caso, sí se han encontrado resultados positivos en las variables relacionadas con la violencia escolar, el clima percibido y las habilidades socioemocionales. Los hallazgos de un único estudio no son generalizables, pero las partes del mismo pueden ser generalizables, es decir, que su combinación puede dar lugar a principios que sí lo son, como la combinación de contenidos explícitos, práctica guiada y aplicación de conocimientos en situaciones concretas de interacción.

Otro de los aspectos que se analiza es el que tiene que ver con el alumnado. En este sentido, se considera que puede participar en espacios para la revisión de acuerdos, la identificación de problemáticas, la valoración de estrategias o la mediación ante conflictos, en las condiciones adecuadas en el centro. Debido a que las fuentes que incluye el manuscrito no proporcionan pruebas suficientes y concluyentes de que la mera participación en la elaboración de normas produzca un mejor ambiente, se considera que esta afirmación constituye una deducción argumentativa del concepto de corresponsabilidad y no un efecto empírico comprobable.

Sin embargo, el hecho de que los estudiantes tengan voz no significa que todo sea negociable para ellos. Por el contrario, este enfoque diferencia la voz de los estudiantes y la decisión final sobre la responsabilidad que queda en manos de los actores escolares. Esto incluye preguntas sobre las personas afectadas, sobre sus necesidades de seguridad, sobre qué responsabilidad puede asumir la persona que causó el daño y sobre qué apoyos son necesarios para implementar los acuerdos en procesos de reparación. Esto debe hacerse sin dejar de lado el principio de voluntad de las personas afectadas, sin sustituir las medidas de protección cuando existe riesgo. La evidenciación de aprendizaje socioemocional ofrece un enfoque preventivo basado en datos de gran cobertura y las experiencias muestran posibles enfoques de implementación. La agencia estudiantil es una dimensión de la corresponsabilidad que se recoge en el artículo y que debe ser delimitada y evaluada, sin atribuirle efectos que no son demostrables a partir de la evidencia disponible.

2.6. Prácticas restaurativas: potencial, condiciones y límites

Las prácticas restaurativas comprenden un continuo de intervenciones que puede incluir declaraciones afectivas, preguntas restaurativas, conversaciones, círculos y conferencias más estructuradas. Su orientación común consiste en ampliar el análisis de una infracción más allá de la pregunta por la norma vulnerada y la consecuencia aplicable, incorporando la identificación de las personas afectadas, los impactos producidos y las posibles vías de reparación. La evidencia revisada exige una valoración diferenciada. Zakszeski y Rutherford (2021) identificaron un campo de investigación creciente, pero metodológicamente desigual. Acosta et al. (2019) encontraron que los resultados de una intervención escolar restaurativa no fueron uniformemente favorables en todas las variables evaluadas. Gregory et al. (2024) tampoco observaron efectos experimentales significativos

en todas las percepciones del clima escolar después de una intervención de un año. Sin embargo, en este último estudio, una mayor exposición informada por los estudiantes se relacionó con percepciones más favorables de apoyo y estructura.

Además de esta falta de evidencia concluyente, otros estudios han encontrado efecto positivo en resultados más específicos. Huang et al. (2023) encontró efecto positivo en reducción de nueva suspensión para aquellos que habían sido suspendidos. En el metaanálisis de Alonso et al. (2025) se encontraron efectos clave como reducción de violencia, bienestar emocional y competencias socioemocionales. Sin embargo, se identificaron limitaciones que incluían la concentración geográfica, el uso de diseños de corto plazo y la necesidad de más estudios longitudinales. Sin embargo, la diferencia entre estos dos trabajos permite llegar a una conclusión más matizada: la evidencia no sugiere que simplemente se adopte nominalmente prácticas restaurativas, si no que esto implique necesariamente ciertos resultados. Sin embargo, se sugiere que otros factores podrían estar mediando en esta variabilidad, tales como la intensidad y duración de la intervención, la formación de los implementadores y la incorporación de esta a la rutina de la institución.

Además de esta síntesis, se pueden mencionar que la fidelidad de implementación no se limita a la sola reproducción mecánica de un protocolo, sino que requiere que principios como el respeto, la participación, la reparación, la igualdad y el seguimiento. Esta formulación corresponde a la interpretación conceptual del autor a partir de la literatura revisada. Igual, se ha señalado que la práctica restaurativa debe incluir la evaluación del riesgo, la preparación de las partes y la contextualización de la oportunidad de un encuentro y que no deben producirse homogeneizaciones en contextos de asimetría de poder ni suponer una sustitución de las medidas de protección.

La distinción entre sanciones y restauración es, por tanto, analíticamente limitada. Aunque Huang et al. (2023) identifican efectos positivos de una intervención estructurada que acompaña a las suspensiones, la evidencia sigue siendo mixta. Desde el punto de vista educativo, la respuesta institucional puede incluir restricciones, límites o medidas de protección, así como aprendizaje y reparación, o condiciones de reintegración. Las prácticas restaurativas son una de las opciones posibles en una política de convivencia, pero no hay evidencias de que sean una alternativa a las respuestas disciplinarias en todos los casos. Su contribución depende de las condiciones en que se pone en práctica, de la naturaleza de la situación y de su articulación con otras dimensiones de la gestión escolar.

2.7. Hacia una política institucional coherente y evaluable

La propuesta de síntesis argumentativa señala que una política de convivencia basada en la disciplina formativa y en la corresponsabilidad requiere que exista correspondencia entre los principios institucionales, los procedimientos y las prácticas, como resultado de todo el corpus de la evidencia y no de los aportes de una sola intervención. En este sentido, los principios recogidos en los documentos institucionales cobran sentido si se concretan en expectativas comprensibles, en procedimientos diferenciados según el nivel de riesgo, en canales de comunicación y en mecanismos de seguimiento.

La primera parte de la propuesta se centra en los aspectos normativos de la pedagogía. Las normas se pueden formular no solo con respecto a lo que no se debe hacer, sino también en relación con lo que se debe proteger, como la seguridad, el respeto, el tiempo de aprendizaje y el cuidado de los recursos. Esta formulación permite una fácil comprensión del objetivo y la aplicación del mismo. El segundo componente hace referencia a un sistema de apoyo e intervención diferenciado. A partir de este componente se sugiere que en el caso de conductas menores se utilicen recordatorios, reenseñanza de expectativas y modificaciones del ambiente; en el caso de conductas de mediana gravedad se utilicen acuerdos y seguimiento; y en el caso de conductas que amenazan la integridad física o los derechos de otras personas se utilicen medidas de protección y se aplique el protocolo correspondiente.

Esto evitaría reacciones a situaciones menores como subestimaciones a situaciones de gravedad mayor.

El tercer componente está relacionado con las competencias que deben tener los adultos responsables de llevar a cabo la política, como la autorregulación de la respuesta, los límites comunicativos y las habilidades para mantener conversaciones difíciles, aplicando la política institucional de manera coherente. Hepburn et al. (2025) demuestran cómo la formación profesional influye en la creación de relaciones de colaboración con las familias. Esto abre un debate sobre si en la formación institucional se debe incluir el desarrollo de competencias prácticas para la gestión de la convivencia. El cuarto componente se relaciona con la participación con autoridad limitada o delimitada. A partir del modelo, se dan espacios a los estudiantes y a las familias para dar su opinión, identificar problemas, analizar estrategias y dar su aporte en la elaboración de acuerdos. Esto no significa que la participación diluya la responsabilidad final de las decisiones institucionales, sino que a menudo se trata de compartir información y puntos de vista dentro de un marco.

La evaluación es un eje transversal. La reducción de los reportes disciplinarios no es suficiente para afirmar que el clima escolar está mejorando, pues eso podría explicarse por un cambio en la forma de registrar los reportes. Por lo tanto, se incluyen en la valoración la percepción de seguridad, la relación entre iguales, la equidad, la pertenencia, la reincidencia, el cumplimiento de acuerdos, los tiempos de respuesta, la participación de la familia y los procesos de reintegración. Desde enfoques diferentes, Gregory et al. (2024) y Alonso et al. (2025) han concluido que la duración y las condiciones de aplicación son factores que afectan a la interpretación de los resultados de las prácticas restaurativas.

Finalmente, se sugiere que para la sostenibilidad de la convivencia, se articule institucionalmente, es decir, que no dependa de la acción de unos pocos o de acciones aisladas, sino que esté en los procesos de planificación, formación, acompañamiento y evaluación de la institución.

A partir del estado del arte y del modelo teórico propuesto en este artículo se propone un modelo de convivencia escolar que puede incluir los siguientes componentes: claridad normativa, apoyo relacional, disciplina formativa, aprendizaje socioemocional, prácticas restaurativas, participación estudiantil, corresponsabilidad y evaluación. Ninguno de estos componentes es considerado suficiente por sí mismo. La tesis integradora sostiene que, en el marco de una política institucional coherente, es posible abordar la autoridad, el cuidado, la responsabilidad y la reparación como dimensiones complementarias de la convivencia escolar.

3. Conclusiones

En conclusión, parece razonable pensar que la corresponsabilidad educativa y la disciplina formativa pueden ser compatibles en una política educativa institucional de mejora de la convivencia escolar. Esta convivencia no depende de sanciones y castigos aislados, sino que se construye en la interacción entre un marco normativo claro, el apoyo relacional, la participación, el aprendizaje socioemocional, las prácticas restaurativas y la implicación familiar en el centro educativo. A pesar de que los estudios analizados han encontrado efectos positivos de las prácticas restaurativas en algunos contextos, los efectos son mucho más inciertos, debiendo ser matizados por las características de la continuidad del programa, la exposición de los estudiantes, la formación del personal y la calidad de su implementación. Por consiguiente, no hay que ver estas prácticas como una alternativa a las sanciones disciplinarias o de protección, sino como prácticas que pueden formar parte de una respuesta institucional más amplia cuando las circunstancias así lo permiten.

En lo que se refiere a la educación formativa, se puede postular que la autoridad pedagógica no debe renunciar a los límites y a las consecuencias. La dimensión formativa de la disciplina está asociada a la claridad de las normas, la proporcionalidad de las respuestas, la consideración de los efectos de las conductas y la posibilidad de reparación y reintegración. Complementariamente, la

corresponsabilidad educativa hace referencia a la distribución concreta y diferenciada de las responsabilidades en torno a un sujeto educativo entre el centro educativo, la familia y el propio sujeto, sin que la responsabilidad de uno se extienda directamente a los otros. El artículo aporta, sobre todo, a la comprensión de diferentes componentes que a menudo son considerados por separado. Desde esta perspectiva, una política de convivencia escolar puede articular clarificación normativa, apoyo relacional, aprendizaje socioemocional, restauratividad, participación estudiantil, alianza familia escuela y evaluación de convivencia dentro de la misma política institucional.

Aunque la evidencia analizada no permite concluir que esta articulación sea suficiente para asegurar mejores resultados, se puede plantear que su articulación es una condición necesaria para la implementación; es decir, las instituciones educativas no deben limitar la convivencia a la gestión reactiva de los conflictos, sino que deben incorporarla a su organización, formación, seguimiento y evaluación, de manera habitual. Por eso, no hay disciplina formativa y corresponsabilidad educativa sin una orientación institucional que articule autoridad, cuidado, responsabilidad, participación y que no reduzca la convivencia a la lógica del castigo ni a la lógica de la permisividad.

Referencias

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 876–890. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*, 10, 1520137. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137>
- Avivar-Cáceres, S., Prado-Gascó, V., & Parra-Camacho, D. (2022). Effectiveness of the FHaCE Up! Program on school violence, school climate, conflict management styles, and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability*, 14(24), 17013. <https://doi.org/10.3390/su142417013>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Erdem, C., & Kaya, M. (2024). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International*, 45(4), 380–408. <https://doi.org/10.1177/01430343231202923>
- Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.1177/23328584241288525>
- Hepburn, S.-J., Trompf, M., Hodges, J., MacLeod, L. M., Ma, T., Teng, J., Johnson, A., Boyle, C., & Sanders, M. R. (2025). Creating a positive home-school partnership through professional learning for teachers: A scoping review of the international literature. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105127>

- Huang, F. L., Gregory, A., & Ward-Seidel, A. R. (2023). The impact of restorative practices on the use of out-of-school suspensions: Results from a cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 24(5), 962–973. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01507-3>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Leurent, B., Dodd, M., Allen, E., Viner, R., Scott, S., & Bonell, C. (2021). Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. *SSM - Mental Health*, 1, 100033. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100033>
- Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G. C., & Sawyer, S. M. (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: A systematic review with youth consultation. *BMC Public Health*, 22, 2152. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: A review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859. <https://doi.org/10.3390/su15075859>
- Zakszeski, B., & Rutherford, L. (2021). Mind the gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. *School Psychology Review*, 50(2–3), 371–387. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056>
- Zynuddin, S. N., Kenayathulla, H. B., & Sumintono, B. (2023). The relationship between school climate and students' non-cognitive skills: A systematic literature review. *Heliyon*, 9(4), e14773. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14773>