

Artículo de revisión

<https://doi.org/10.47460/minerva.v7i20.334>

Cultura de paz en la formación integral de estudiantes: una revisión sistemática de bibliografía

Rosa Hivane Liviapoma Timoteo
<https://orcid.org/0000-0002-4748-3949>
rhliapiomal@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Piura, Perú

Autor de correspondencia: rhliapiomal@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: (14/05/2026), Aceptado: (30/07/2026)

Resumen. La investigación tuvo como objetivo analizar la evidencia científica sobre la cultura de paz en la educación secundaria y su contribución a la formación integral del estudiantado mediante una revisión sistemática de la literatura. La metodología siguió las directrices *PRISMA* 2020, considerando publicaciones indexadas y documentos de organismos internacionales seleccionados según criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Los resultados evidencian un consenso sobre la importancia de integrar las prácticas restaurativas, el aprendizaje socioemocional, el liderazgo institucional y la participación de la comunidad educativa para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas. También se identificaron vacíos relacionados con la escasez de estudios longitudinales y de investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos. Se concluye que la cultura de paz constituye un proceso educativo integral que requiere estrategias institucionales sostenibles para promover escuelas inclusivas, democráticas y comprometidas con el bienestar de los estudiantes.

Palabras clave: cultura de paz, educación secundaria, prácticas restaurativas, aprendizaje socioemocional, convivencia escolar.

Culture of Peace in Students' Integral Formation: A Systematic Literature Review

Abstract. The objective of this study was to analyze the scientific evidence on the culture of peace in secondary education and its contribution to students' integral formation through a systematic literature review. The methodology followed the *PRISMA* 2020 guidelines, considering indexed publications and documents from international organizations selected according to previously established inclusion and exclusion criteria. The results show consensus on the importance of integrating restorative practices, socio-emotional learning, institutional leadership, and the participation of the educational community to strengthen school coexistence and the development of citizenship competencies. Gaps were also identified regarding the scarcity of longitudinal studies and research conducted in Latin American contexts. It is concluded that the culture of peace constitutes an integral educational process that requires sustainable institutional strategies to promote inclusive, democratic schools committed to student well-being.

Keywords: culture of peace, secondary education, restorative practices, socio-emotional learning, school coexistence.

I. INTRODUCCIÓN

La disciplina escolar ha evolucionado progresivamente desde modelos centrados en el castigo hacia enfoques que priorizan la inclusión, la responsabilidad compartida y el bienestar estudiantil. Sin embargo, las prácticas disciplinarias excluyentes, como las suspensiones, expulsiones y la separación temporal del aula continúan aplicándose ampliamente pese a la evidencia que las relaciona con menor rendimiento académico, incremento del ausentismo, desvinculación escolar y profundización de las desigualdades educativas [1], [2]. Estas consecuencias afectan con mayor intensidad a estudiantes pertenecientes a grupos históricamente vulnerables, lo que ha impulsado la búsqueda de estrategias disciplinarias más equitativas y orientadas al desarrollo integral [3], [4].

Como respuesta a estas limitaciones, las Prácticas Restaurativas (PR) han adquirido creciente relevancia al proponer un modelo basado en el diálogo, la reparación del daño, la construcción de relaciones y la corresponsabilidad, en lugar de privilegiar únicamente la sanción [5], [6]. Paralelamente, el clima escolar se ha consolidado como un componente esencial de la calidad educativa, al demostrarse su influencia sobre el aprendizaje, la convivencia, la participación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes [7]. En este contexto, modelos integrales como el *Enhanced Positive School Climate Model* (EPSCM) articulan las prácticas restaurativas con las *Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos* (PBIS), el *Aprendizaje Socioemocional* (SEL), la enseñanza culturalmente pertinente y la participación familiar, con el propósito de fortalecer la cultura institucional y mejorar los resultados educativos [8], [9], [10].

Aunque diversas investigaciones reportan reducciones en las suspensiones, mejoras en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como avances en el bienestar emocional tras la implementación de prácticas restaurativas [11], la evidencia continúa siendo heterogénea respecto a su impacto sobre el rendimiento académico, la asistencia, la conducta estudiantil y la sostenibilidad de los resultados obtenidos [12], [13]. Asimismo, revisiones recientes señalan que la efectividad de estas intervenciones depende en gran medida de la fidelidad de implementación, el compromiso institucional y su integración dentro de estrategias amplias de mejora escolar, más que de la aplicación aislada de medidas disciplinarias [14], [15], [16].

A pesar del creciente interés internacional por las prácticas restaurativas y los modelos integrales de clima escolar, aún son limitados los estudios que evalúan simultáneamente sus efectos sobre las respuestas disciplinarias, la conducta estudiantil, el rendimiento académico, la percepción del clima escolar y las competencias socioemocionales mediante diseños cuasiexperimentales de gran escala [17], [18]. En atención a este vacío de conocimiento, la presente investigación evalúa la implementación de las Prácticas Restaurativas (PR) y del *Enhanced Positive School Climate Model* (EPSCM) en el Distrito Escolar Unificado de Santa Ana (SAUSD), con el propósito de aportar evidencia empírica sobre su contribución al fortalecimiento de la disciplina escolar, el clima institucional y el desarrollo integral de los estudiantes [19].

II. MARCO TEÓRICO

A. Prácticas restaurativas como estrategia para la transformación de la disciplina escolar

Durante las últimas décadas, la disciplina escolar ha transitado desde enfoques centrados en el control y la sanción hacia modelos que promueven la construcción de relaciones positivas y la corresponsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa. En este contexto, las Prácticas Restaurativas (PR) constituyen una estrategia orientada a reparar el daño ocasionado por los conflictos mediante el diálogo, la reflexión y la participación activa de quienes intervienen en ellos, favoreciendo la responsabilidad individual sin recurrir exclusivamente a medidas punitivas [3], [5].

Diversas investigaciones han demostrado que la implementación de las PR contribuye a disminuir las suspensiones y otras formas de disciplina excluyente, fortaleciendo simultáneamente la confianza entre docentes y estudiantes, el sentido de pertenencia y la convivencia escolar [11], [14]. Sin embargo, la evidencia también indica que estos resultados dependen de factores como la capacitación del personal, el liderazgo institucional y la fidelidad con la que el modelo es implementado, por lo que sus beneficios no siempre son consistentes entre diferentes contextos educativos [12], [15].

B. Clima escolar positivo y aprendizaje socioemocional

El clima escolar representa uno de los principales indicadores de la calidad de los procesos educativos, al reflejar las percepciones de seguridad, respeto, apoyo y participación dentro de la institución. Un clima positivo favorece el compromiso académico, la convivencia y el bienestar emocional, mientras que ambientes escolares deteriorados incrementan la probabilidad de conflictos, ausentismo y bajo rendimiento [7], [9].

En este escenario, el Aprendizaje Socioemocional (SEL) ha adquirido una importancia creciente al promover competencias relacionadas con la autorregulación, la empatía, la toma responsable de decisiones y la construcción de relaciones saludables [10], [18]. Estudios recientes muestran que el fortalecimiento de estas competencias mejora tanto el desempeño académico como la adaptación social de los estudiantes, especialmente cuando el SEL forma parte de una estrategia institucional más amplia y no de intervenciones aisladas [8], [16], [19].

C. Integración de las prácticas restaurativas y el clima escolar

La evidencia reciente coincide en que las prácticas restaurativas alcanzan mayor efectividad cuando se implementan como parte de modelos integrales de mejora escolar. En este sentido, el *Enhanced Positive School Climate Model* (EPSCM) articula las prácticas restaurativas con el Aprendizaje Socioemocional (SEL), los sistemas de apoyo conductual positivo (PBIS), la enseñanza culturalmente pertinente y la participación de las familias, conformando una estrategia orientada al fortalecimiento de la cultura institucional [6], [8].

Aunque numerosos estudios documentan beneficios individuales de estos componentes, aún existe evidencia limitada sobre su efecto conjunto en variables como la disciplina escolar, el comportamiento estudiantil, el rendimiento académico, el clima institucional y el desarrollo socioemocional dentro de un mismo sistema educativo [13], [17]. Esta limitación justifica la necesidad de generar nueva evidencia empírica que permita comprender el alcance de los modelos integrales de intervención y orientar futuras decisiones en materia de política educativa.

III. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura con enfoque cualitativo-documental y alcance descriptivo-analítico, orientada a identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica sobre las prácticas restaurativas, el clima escolar positivo y el aprendizaje socioemocional como estrategias para fortalecer la convivencia y el bienestar en los entornos educativos. El proceso de revisión siguió las directrices de la declaración *PRISMA* 2020 (Figura 1), garantizando un procedimiento transparente para la identificación, selección, evaluación e inclusión de los documentos analizados.

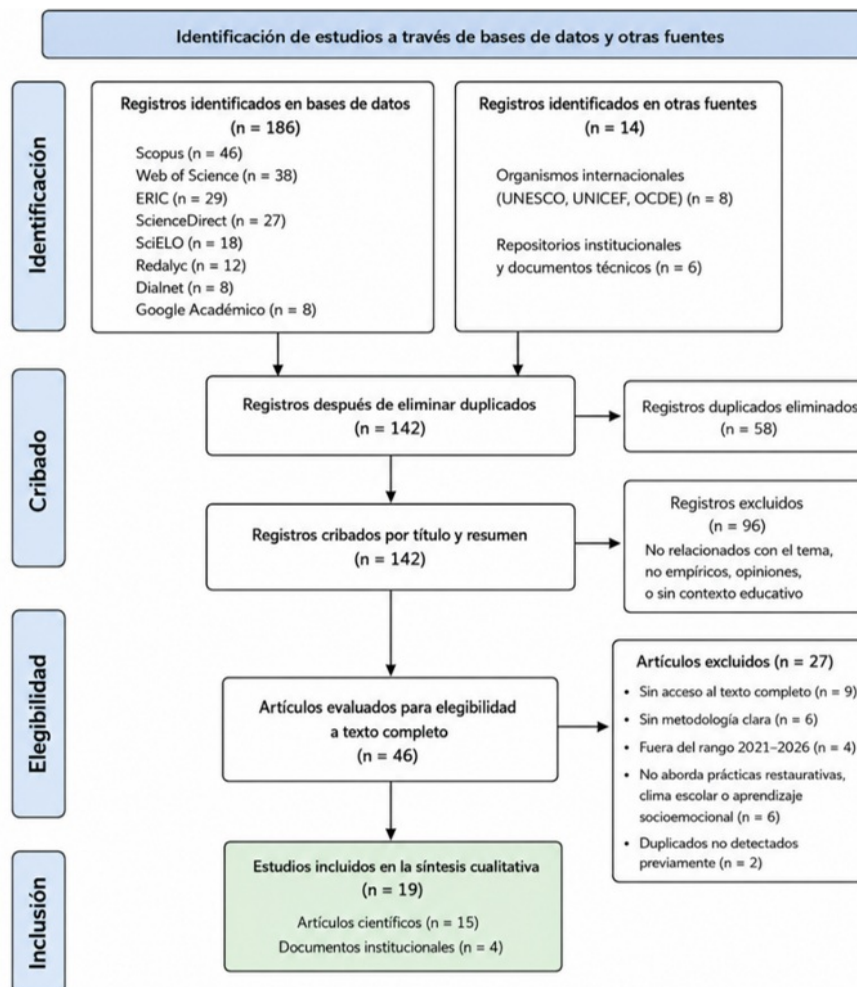


Fig. 1. Diagrama de selección de artículos PRISMA.

IV. RESULTADOS

A. Enfoques contemporáneos sobre la cultura de paz en la educación secundaria

La revisión sistemática permitió identificar que la cultura de paz ha evolucionado desde una concepción centrada exclusivamente en la ausencia de violencia hacia un enfoque educativo integral orientado al desarrollo de competencias ciudadanas, socioemocionales y democráticas. Los estudios analizados coinciden en que la construcción de entornos escolares pacíficos depende de la articulación entre el currículo, la convivencia, el respeto por los derechos humanos y la participación activa de la comunidad educativa [2], [3].

La evidencia muestra además una tendencia creciente a comprender la cultura de paz como un proceso transversal que trasciende las acciones preventivas frente a la violencia escolar. En este sentido, las investigaciones recientes destacan la importancia de integrar el diálogo, la inclusión, la resolución pacífica de conflictos y el bienestar estudiantil como componentes permanentes de la gestión pedagógica, fortaleciendo así la formación integral durante la educación secundaria [5], [7], [8].

Con base en la evidencia revisada, se identificaron tres enfoques predominantes que sustentan la cultura de paz en el ámbito escolar (Tabla 1): el enfoque curricular, orientado a incorporar contenidos relacionados con la paz y los derechos humanos; el enfoque convivencial, centrado en la prevención de la violencia y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales; y el enfoque formativo, dirigido al desarrollo de habilidades socioemocionales, ciudadanía responsable y participación democrática.

Tabla 1. Principales enfoques identificados sobre cultura de paz en educación secundaria.

Enfoque identificado	Evidencia sintetizada	Referencias	Aporte para la formación integral
Curricular	Incorpora la educación para la paz, los derechos humanos y la ciudadanía global como componentes transversales del currículo escolar.	[2], [3], [12]	Favorece el desarrollo ético, cívico y democrático del estudiante.
Convivencial	Promueve la mediación, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia escolar.	[5], [6], [13], [14]	Fortalece el clima escolar y las relaciones interpersonales.
Formativo	Desarrolla competencias socioemocionales, empatía, autorregulación y participación responsable.	[8], [15], [17], [18]	Contribuye al bienestar, la convivencia y el desarrollo integral.

Los resultados evidencian que estos tres enfoques no actúan de manera independiente, sino que conforman un modelo complementario para promover una cultura de paz sostenible. Mientras el currículo proporciona el marco formativo, la convivencia escolar ofrece el espacio donde dichas competencias se ponen en práctica y el componente socioemocional facilita la construcción de relaciones basadas en la empatía, el respeto y la corresponsabilidad. Esta convergencia explica por qué los estudios más recientes proponen abordar la cultura de paz desde una perspectiva institucional e interdisciplinaria, en lugar de limitarla a actividades aisladas o campañas ocasionales [6], [9], [10].

B. Estrategias pedagógicas para la construcción de una cultura de paz

La revisión sistemática evidenció que la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria requiere estrategias pedagógicas permanentes que trasciendan las intervenciones aisladas. La literatura coincide en que las iniciativas con mayor impacto son aquellas que integran el diálogo, la participación estudiantil, el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas dentro de la dinámica cotidiana de la institución educativa, favoreciendo una convivencia basada en la corresponsabilidad y el respeto mutuo [3], [8], [13].

Las investigaciones analizadas (Tabla 2) muestran que la incorporación de metodologías participativas fortalece las competencias necesarias para la resolución pacífica de conflictos, al tiempo que promueve habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la toma responsable de decisiones [5], [7]. En este contexto, las prácticas restaurativas adquieren un papel relevante al desplazar el énfasis desde la sanción hacia la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones interpersonales, favoreciendo entornos escolares más inclusivos y participativos [14], [15].

La evidencia también revela que la eficacia de estas estrategias depende de su implementación sistemática y del compromiso institucional. Programas fundamentados en el aprendizaje socioemocional, los círculos restaurativos, la mediación escolar y el aprendizaje cooperativo muestran resultados favorables cuando forman parte de la cultura organizacional de la escuela y cuentan con el liderazgo activo de docentes y directivos. Por el contrario, las intervenciones aisladas o de corta duración presentan efectos limitados sobre la convivencia escolar y el desarrollo integral del estudiantado [8], [16], [17], [18].

Tabla 2. Síntesis de la evidencia sobre las estrategias pedagógicas para fortalecer la cultura de paz.

Estrategia pedagógica	Evidencia sintetizada	Referencias	Nivel de consenso	Principal contribución
Integración curricular de la educación para la paz	Incorpora competencias ciudadanas, derechos humanos y convivencia como ejes transversales del proceso educativo.	[2], [3], [12]	Alto	Fortalece la formación ética, democrática y ciudadana.
Mediación escolar y resolución pacífica de conflictos	Favorece el diálogo, la negociación y la gestión constructiva de los conflictos escolares.	[5], [6], [13]	Alto	Reduce conductas violentas y mejora la convivencia.
Prácticas restaurativas	Promueven la reparación del daño, la responsabilidad compartida y la reconstrucción de las relaciones.	[8], [14], [15]	Moderado-Alto	Fortalecen el sentido de pertenencia y el clima escolar.
Círculos restaurativos	Generan espacios seguros para el diálogo y la reflexión colectiva, favoreciendo la participación estudiantil.	[16]	Moderado	Mejoran la comunicación y la cohesión grupal.
Aprendizaje socioemocional (SEL)	Desarrolla empatía, autorregulación, habilidades sociales y toma responsable de decisiones.	[17], [18], [7]	Alto	Incrementa el bienestar, la convivencia y el rendimiento escolar.
Participación activa del estudiantado	Favorece el liderazgo, la corresponsabilidad y la construcción colectiva de acuerdos escolares.	[8], [9], [13]	Alto	Consolida una cultura institucional basada en la inclusión y el respeto.

Los hallazgos ponen de manifiesto que ninguna estrategia, por sí sola, resulta suficiente para consolidar una cultura de paz sostenible. La evidencia respalda un enfoque integral en el que las prácticas restaurativas, el aprendizaje socioemocional, la mediación escolar y la participación estudiantil actúan de manera complementaria, fortaleciendo simultáneamente la convivencia, el bienestar y la formación integral. Esta convergencia explica por qué las investigaciones más recientes recomiendan incorporar dichas estrategias como parte de la planificación institucional y no únicamente como respuestas ante situaciones de conflicto [10], [11], [19].

C. Tendencias y vacíos de investigación en la cultura de paz

La revisión permitió reconocer una evolución en la manera de comprender la cultura de paz dentro de los sistemas educativos. Los estudios más recientes dejaron de considerarla únicamente como una estrategia para prevenir la violencia y comenzaron a abordarla como un proceso permanente de formación ética, ciudadana y socioemocional. Esta transformación también se refleja en la incorporación de enfoques relacionados con la convivencia democrática, la inclusión, los derechos humanos y el bienestar estudiantil, los cuales aparecen de forma recurrente en la literatura analizada [2], [3], [7].

Otro aspecto que mostró un amplio consenso fue la necesidad de implementar acciones institucionales sostenidas. Las investigaciones coinciden en que la cultura de paz produce mejores resultados cuando forma parte del currículo, del liderazgo directivo, de las normas de convivencia y de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Bajo esta perspectiva, las prácticas restaurativas, el aprendizaje socioemocional y la participación estudiantil dejan de ser iniciativas independientes para convertirse en componentes de un mismo modelo de gestión educativa [8], [14], [17].

La revisión también permitió identificar limitaciones que aún restringen el desarrollo de este campo de investigación (Tabla 3). Aunque existe abundante producción sobre convivencia escolar y educación para la paz, continúan siendo escasos los estudios longitudinales que permitan evaluar la permanencia de los resultados en el tiempo. De igual manera, la literatura presenta diferencias conceptuales entre cultura de paz, convivencia escolar y clima escolar, situación que dificulta la comparación de resultados entre investigaciones desarrolladas en distintos contextos [12], [16].

Los trabajos publicados en América Latina han contribuido significativamente a comprender la cultura de paz desde las realidades educativas de la región. Sin embargo, todavía son limitados los estudios que integran simultáneamente prácticas restaurativas, aprendizaje socioemocional y liderazgo institucional dentro de un mismo modelo de análisis. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer investigaciones comparativas y diseños metodológicos que permitan valorar el impacto de estas estrategias sobre la formación integral de los estudiantes.

Tabla 3. Tendencias y vacíos identificados en la literatura sobre cultura de paz en educación secundaria.

Eje de análisis	Tendencia identificada	Referencias	Vacío identificado
Enfoque conceptual	La cultura de paz se concibe como un proceso formativo vinculado con ciudadanía, inclusión, derechos humanos y desarrollo socioemocional.	[2], [3], [7]	Persisten diferencias conceptuales respecto a convivencia y clima escolares.
Estrategias pedagógicas	Predomina la integración de prácticas restaurativas, aprendizaje socioemocional, mediación y participación estudiantil.	[8], [13], [14], [15], [16], [17], [18]	Son escasos los estudios que evalúan su impacto conjunto.
Gestión institucional	El liderazgo pedagógico y la cultura organizacional aparecen como factores determinantes para la sostenibilidad de las intervenciones.	[8], [14], [15]	Se requieren modelos de implementación y evaluación institucional.
Producción científica	Predominan revisiones sistemáticas, estudios cualitativos y experiencias de intervención.	[2], [12], [16]	Existe poca evidencia longitudinal, comparativa y experimental, especialmente en Latinoamérica.

Los hallazgos muestran que la cultura de paz ha dejado de ser entendida como una respuesta frente a los conflictos para convertirse en un componente de la formación integral y de la calidad educativa. La evidencia disponible ofrece una base sólida para orientar políticas y prácticas escolares; no obstante, todavía existen interrogantes sobre la sostenibilidad de las intervenciones y sobre la forma en que distintos modelos pedagógicos pueden adaptarse a realidades educativas diversas. Esos vacíos representan una oportunidad para desarrollar investigaciones que profundicen en la evaluación de programas de largo plazo y fortalezcan la evidencia disponible en el contexto latinoamericano.

La Figura 2 presenta un modelo integrador construido a partir de la síntesis de la evidencia científica analizada en esta revisión sistemática. El *framework* muestra que la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria responde a un proceso articulado, donde los fundamentos axiológicos e institucionales orientan la implementación de estrategias pedagógicas integradas, las cuales, al consolidarse mediante procesos de gestión y mejora continua, favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas, socioemocionales y de convivencia. Este modelo sintetiza las relaciones identificadas de manera consistente en los estudios revisados y evidencia que la formación integral del estudiantado depende de la interacción entre las prácticas restaurativas, el aprendizaje socioemocional, la participación de la comunidad educativa y un clima escolar positivo.

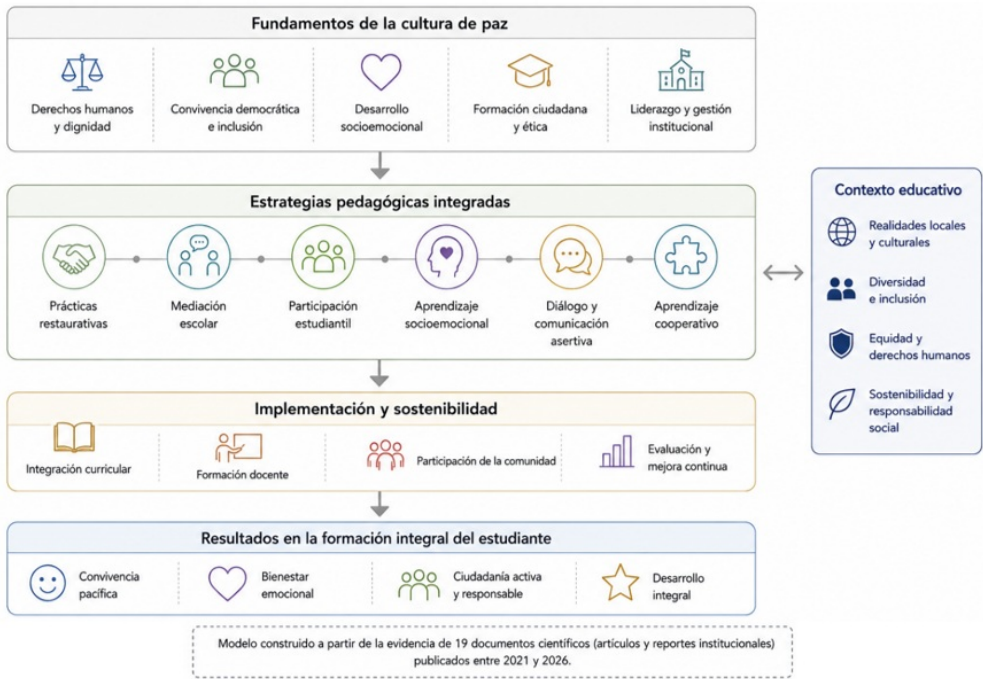


Fig. 2. Modelo integrador para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria.

D. Discusión de los hallazgos

La evidencia analizada confirma que la cultura de paz ha dejado de concebirse únicamente como una estrategia para prevenir la violencia escolar y se reconoce cada vez más como un componente transversal de la formación integral. Esta evolución coincide con los planteamientos de la UNESCO y otros organismos internacionales, que sitúan la educación para la paz como un eje articulador del desarrollo sostenible, la ciudadanía democrática y el respeto por los derechos humanos [2], [3]. Los estudios revisados muestran una convergencia importante al señalar que los entornos educativos más inclusivos y participativos favorecen no solo la convivencia escolar, sino también el desarrollo de competencias personales y sociales indispensables para la vida en comunidad.

Otro hallazgo relevante fue el papel que desempeñan las prácticas restaurativas dentro de los procesos de transformación institucional. Aunque la mayoría de las investigaciones reportan efectos favorables sobre la reducción de conflictos, la mejora del clima escolar y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales [8], [14], también advierten que dichos resultados dependen de la continuidad de las intervenciones y del compromiso de toda la comunidad educativa. Esta observación coincide con la evidencia presentada por los estudios más recientes, donde las prácticas restaurativas dejan de entenderse como mecanismos de resolución de conflictos para convertirse en una filosofía de gestión escolar basada en el diálogo, la corresponsabilidad y la reparación del daño [15], [16].

La revisión también permitió identificar un consenso creciente sobre la importancia del aprendizaje socioemocional como soporte de la cultura de paz. Las investigaciones analizadas coinciden en que competencias como la empatía, la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la toma responsable de decisiones fortalecen las relaciones entre docentes y estudiantes y favorecen ambientes escolares más seguros y participativos [7], [10], [17]. No obstante, varios autores señalan que estas competencias producen mayores beneficios cuando se desarrollan de manera articulada con el currículo, el liderazgo institucional y las prácticas pedagógicas, evitando intervenciones aisladas o de corta duración [9], [18].

Las diferencias encontradas entre los estudios no responden tanto a contradicciones conceptuales como a la diversidad de contextos educativos y de modelos de implementación. Mientras algunas investigaciones analizan programas institucionales consolidados, otras evalúan experiencias desarrolladas en grupos específicos o durante periodos relativamente breves. Esta heterogeneidad explica las variaciones observadas en los resultados y pone de manifiesto la necesidad de fortalecer investigaciones longitudinales y comparativas que permitan valorar con mayor precisión la sostenibilidad de las estrategias implementadas [12], [16].

Un aspecto que merece especial atención es la limitada producción científica latinoamericana sobre modelos integrales de cultura de paz. Aunque la región registra avances importantes en convivencia escolar, mediación y educación para la ciudadanía, todavía son escasas las investigaciones que integran prácticas restaurativas, aprendizaje socioemocional, liderazgo institucional y participación comunitaria dentro de un mismo marco analítico. Esta situación representa una oportunidad para ampliar la evidencia disponible desde contextos educativos con características sociales y culturales diferentes a las reportadas en la literatura internacional [13], [19].

Los hallazgos obtenidos permiten sostener que la construcción de una cultura de paz no depende de la incorporación aislada de estrategias pedagógicas, sino de la articulación entre principios institucionales, prácticas educativas y procesos de participación que fortalezcan el desarrollo integral del estudiantado. Desde esta perspectiva, el modelo conceptual propuesto en la Figura 2 sintetiza la evidencia identificada en la literatura y ofrece una visión integradora que puede orientar futuras investigaciones y servir como referencia para el diseño de políticas y programas educativos orientados a consolidar escuelas más inclusivas, democráticas y comprometidas con la formación ciudadana.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática permitió confirmar que la cultura de paz constituye un componente estratégico para la formación integral en la educación secundaria, al favorecer el desarrollo de entornos escolares basados en el respeto, la inclusión, la participación y la convivencia democrática. La evidencia analizada demuestra que su implementación trasciende la prevención de la violencia y se proyecta como un proceso permanente de fortalecimiento institucional y desarrollo humano.

Los estudios revisados coinciden en que las prácticas restaurativas, el aprendizaje socioemocional y las estrategias de participación escolar generan mejores resultados cuando forman parte de un modelo educativo integrado. La articulación entre estos componentes fortalece el clima escolar, promueve la resolución pacífica de los conflictos y contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales necesarias para la convivencia.

La síntesis de la evidencia también evidenció que el éxito de las iniciativas orientadas a la cultura de paz depende del compromiso institucional, el liderazgo pedagógico y la participación activa de toda la comunidad educativa. Las intervenciones aisladas muestran efectos limitados, mientras que las estrategias incorporadas de manera transversal en la gestión escolar presentan mayores posibilidades de sostenibilidad e impacto.

La revisión permitió identificar vacíos importantes en la producción científica, especialmente la limitada disponibilidad de estudios longitudinales, comparativos y desarrollados en contextos latinoamericanos que integren prácticas restaurativas, aprendizaje socioemocional y liderazgo institucional dentro de un mismo modelo de análisis. Estas limitaciones evidencian la necesidad de fortalecer futuras investigaciones que aporten evidencia sobre la efectividad y sostenibilidad de estas estrategias en diferentes realidades educativas.

Finalmente, el modelo integrador propuesto a partir de la evidencia revisada constituye una aportación de esta investigación, al sintetizar las relaciones entre los principales componentes que favorecen la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria. Este marco conceptual ofrece una referencia útil para orientar futuras investigaciones y apoyar el diseño de políticas y programas educativos dirigidos al fortalecimiento de escuelas más inclusivas, participativas y comprometidas con la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- [1] O. C. Acosta, L. A. Tabares Rojas, P. N. Castillo Acosta, M. C. López Andrade, L. F. Luque Ramírez, A. M. Ortiz Arévalo, and N. Vargas Rodríguez, "Estrategias y mecanismos para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria en bogotá, colombia," *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 10, no. 1, pp. 245–258, 2021.
- [2] M. Y. Agudelo, V. A. Terán Reales, and G. A. Urdaneta Urdaneta, "Percepciones directivas sobre la cultura de paz: narrativas y prácticas en instituciones educativas oficiales de jericó, colombia," *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 6, no. 5, pp. 649–665, 2025.
- [3] I. Alonso-Rodríguez, D. Pérez-Jorge, I. Pérez-Pérez, and E. Olmos-Raya, "Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing," *Frontiers in Education*, vol. 10, p. 1520137, 2025.
- [4] C. Cipriano *et al.*, "The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based interventions," *Child Development*, vol. 94, no. 5, pp. 1181–1204, 2023.
- [5] A. Cosma, M. Molcho, and W. Pickett, *A Focus on Adolescent Peer Violence and Bullying in Europe, Central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children International Report from the 2021/2022 Survey*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe, 2024, vol. 2.
- [6] UNICEF, *Global Annual Results Report 2024: Goal Area 2: Every Child, Including Adolescents, Learns and Acquires Skills for the Future*. New York, NY, USA: UNICEF, 2025.
- [7] M. M. E. García, M. A. Gonzales Barriga, M. L. Huamani Huamani, and A. S. Ortega Auris, "Cultura de paz desde la gestión pedagógica en instituciones educativas de secundaria de lima metropolitana," *Revista Tribunal*, vol. 3, no. 6, pp. 148–163, 2023.
- [8] Organisation for Economic Co-operation and Development, *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris, France: OECD Publishing, 2025.
- [9] A.-K. Munevar-Sáenz, "La justicia restaurativa, estrategia que transforma pacíficamente los conflictos y fortalece la paz en las aulas escolares," *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 18, no. 2, pp. 1–9, 2025.

- [10] UNESCO, *Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*. Paris, France: UNESCO, 2023.
- [11] ———, *Safe to Learn and Thrive: Ending Violence in and Through Education*. Paris, France: UNESCO, 2024.
- [12] M. T. Prieto, "Educación para la paz y convivencia sin violencia: Una propuesta en el nivel básico desde la terapia narrativa," *Investigación y Desarrollo*, vol. 30, no. 1, pp. 170–197, 2022.
- [13] I. W. P. Redondo and Y. J. De La Rosa, "Avances y tendencias en la educación para la paz: Una revisión sistemática," *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 63, no. 1, p. 15, 2026.
- [14] B. Romero, A. I. Esteban Martínez, and S. Sánchez Fernández, "La cultura de paz en educación secundaria obligatoria: Análisis de la situación y propuestas para una asignatura específica," *REI-DOCREA*, vol. 11, no. 31, pp. 368–383, 2022.
- [15] M. N. I. Saleh, F. Hanum, and Rukiyati, "Approaches to implementing peace education in high schools for nonviolent conflict resolution," *Cogent Education*, vol. 12, no. 1, p. 2553004, 2025.
- [16] L. B. Sel and P. S. H. Quiñónez, "Culture of peace in secondary school: A systematic review," *Revista Panamericana de Pedagogía*, no. 37, pp. 72–88, 2023.
- [17] C. A. Vega-Mendoza, "Convivencia escolar y cultura de paz en colombia: Retos y oportunidades," *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, vol. 10, no. 20, pp. 194–210, 2025.
- [18] S. Sangeetha and D. Sri Dhivya, "The power of translanguaging: Theoretical insights and empirical evidence on language acquisition and social-emotional learning," *Australian Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, no. 1, p. 102406, 2025.
- [19] L. J. Pentón Herrera, "The politicization of and misinformation about social-emotional learning," *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, vol. 6, p. 100141, 2025.