CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

ISSN: 3121-2948

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

DOI: https://doi.org/10.70577/cieninter.v4i4.157

Competencias socioemocionales y convivencia en contextos educativos: hacia una ecología relacional, preventiva y restaurativa

Social-emotional competencies and coexistence in educational contexts: toward a relational, preventive, and restorative ecology

Andrea Tatiana Cabezas Reyes[1]
Universidad Estatal de Milagro
atatiana.creyes@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-8209-0629

Rommel Alberto Arias Zamora[2]
U.E. Saint Dominic School
rarias@saintdominicschool.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-1664-0778

Édison Iván Enríquez Mosquera[3]
Unidad Educativa Fiscomisional Leonardo Ponce Pozo Integrado para no Videntes
edisonivanenriquez@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-6662-7351

Cómo citar

Cabezas Reyes, A. T., Arias Zamora, R. A., & Enríquez Mosquera, Édison I. (2026). Competencias socioemocionales y convivencia en contextos educativos: hacia una ecología relacional, preventiva y restaurativa. *Ciencia Interdisciplinaria Internacional*,*4*(4),135–150. https://doi.org/10.70577/cieninter.v4i4.157

Fecha de recepción: 2026-10-09

Fecha de aceptación: 2026-10-23

Fecha de publicación: 2026-11-06

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

ISSN: 3121-2948

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

RESUMEN

La convivencia en los contextos educativos constituye un fenómeno relacional, cultural e institucional que no puede reducirse al cumplimiento de normas ni a la ausencia de episodios de violencia. Su sostenibilidad depende, en buena medida, de las capacidades que permiten reconocer y regular las emociones, comprender perspectivas distintas, construir vínculos de confianza, deliberar ante dilemas y reparar los daños ocasionados en las relaciones. El objetivo de este artículo es analizar la relación entre las competencias socioemocionales y la convivencia educativa, e integrar sus principales dimensiones en una propuesta conceptual aplicable a instituciones escolares. Se desarrolló una revisión narrativa integrativa de literatura científica y documentos institucionales, con énfasis en publicaciones de 2015 a 2025 y en aportes seminales sobre aprendizaje socioemocional, clima escolar y prácticas restaurativas. La información se organizó mediante análisis temático-comparativo en cuatro ejes: competencias intrapersonales, competencias interpersonales, condiciones institucionales y gestión constructiva del conflicto. Los hallazgos documentales permiten sostener que las competencias socioemocionales se relacionan con mejores condiciones de interacción, pertenencia, seguridad y participación, aunque sus efectos dependen de la pertinencia cultural, la continuidad pedagógica y la coherencia institucional de las intervenciones. Como aporte, se propone el modelo de Ecología Relacional para la Convivencia Educativa (ERCE), compuesto por cinco dimensiones articuladas: conciencia y regulación personal, reconocimiento y cuidado del otro, comunicación y cooperación, gestión restaurativa de conflictos, y corresponsabilidad institucional y comunitaria. Se concluye que la convivencia debe concebirse como una capacidad colectiva que se enseña, practica, evalúa y reconstruye cotidianamente, y no como un resultado espontáneo ni como una responsabilidad exclusiva del estudiantado.

Palabras clave: competencias socioemocionales; convivencia escolar; aprendizaje socioemocional; clima escolar; prácticas restaurativas; educación inclusiva.

ABSTRACT

Coexistence in educational settings is a relational, cultural, and institutional phenomenon that cannot be reduced to rule compliance or the absence of violence. Its sustainability largely depends on the capacities to recognize and regulate emotions, understand different perspectives, build trusting relationships, deliberate in the face of dilemmas, and repair harm within relationships. This article aims to analyze the relationship between social-emotional competencies and educational coexistence and to integrate their main dimensions into a conceptual proposal applicable to schools. An integrative narrative review of scientific literature and institutional documents was conducted, focusing mainly on publications from 2015 to 2025 and seminal contributions on social and emotional learning, school climate, and restorative practices. The material was organized through thematic-comparative analysis around four areas: intrapersonal competencies, interpersonal competencies, institutional conditions, and constructive conflict management. The documentary findings suggest that social-emotional competencies are associated with better conditions for interaction, belonging, safety, and participation, although their effects depend on cultural relevance, pedagogical continuity, and institutional coherence. As an original contribution, the Relational Ecology for Educational Coexistence model (ERCE) is proposed, comprising five interconnected dimensions: personal awareness and regulation, recognition and care for others, communication and cooperation, restorative conflict management, and institutional and community co-responsibility. The article concludes that coexistence should be understood as a collective capacity that is taught, practiced, assessed, and reconstructed on a daily basis, rather than as a spontaneous outcome or the exclusive responsibility of students.

Keywords: social-emotional competencies; school coexistence; social and emotional learning; school climate; restorative practices; inclusive education.

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

INTRODUCCIÓN

La convivencia educativa suele abordarse desde una lógica normativa: establecer reglas, definir faltas, aplicar medidas correctivas y activar protocolos cuando aparece un conflicto. Aunque estos mecanismos son necesarios para proteger derechos y garantizar condiciones de seguridad, resultan insuficientes cuando se convierten en la respuesta predominante. Una institución puede disponer de reglamentos detallados y, al mismo tiempo, mantener relaciones marcadas por la desconfianza, la exclusión, la humillación, la indiferencia o la escasa participación. Por ello, la convivencia no equivale simplemente a disciplina ni a ausencia de agresiones; expresa la calidad de las relaciones y de las condiciones que permiten aprender y vivir con otros.

En el escenario contemporáneo, las comunidades educativas afrontan desafíos que atraviesan la experiencia presencial y digital: diversidad cultural, desigualdades, tensiones identitarias, exposición a discursos hostiles, conflictos entre pares, ciberagresiones, sobrecarga emocional y debilitamiento de los vínculos. Estos fenómenos no se explican exclusivamente por características individuales. Se configuran en interacciones donde intervienen las prácticas docentes, las formas de autoridad, las normas explícitas e implícitas, la organización escolar, la participación familiar y las condiciones sociales del entorno. La convivencia, en consecuencia, debe analizarse como una construcción ecológica y no como una suma de comportamientos aislados.

Las competencias socioemocionales adquieren relevancia en este marco porque articulan recursos cognitivos, afectivos y conductuales que permiten interpretar situaciones, regular respuestas, reconocer necesidades ajenas, cooperar y tomar decisiones responsables. El marco de CASEL organiza el aprendizaje socioemocional en cinco áreas interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma responsable de decisiones (CASEL, 2020). Esta perspectiva evita reducir la educación emocional a actividades ocasionales y la sitúa en los ambientes donde las personas aprenden, conviven y participan.

La evidencia acumulada también respalda la importancia educativa de estas capacidades. Cipriano et al. (2023), en un metaanálisis de 424 estudios realizados en 53 países y con 575.361 estudiantes, identificaron efectos favorables de intervenciones universales de aprendizaje socioemocional en habilidades, actitudes, comportamientos, clima y seguridad escolar, relaciones entre pares, funcionamiento escolar y rendimiento académico. Sin embargo, los autores advierten heterogeneidad entre programas, contextos y calidad de implementación. Esta precisión es decisiva: no basta con incorporar un programa o una secuencia de talleres; se requiere coherencia entre los objetivos formativos, las prácticas cotidianas y la cultura institucional.

La magnitud de esta evidencia debe interpretarse con precisión: el metaanálisis de Cipriano et al. (2023) integró 424 estudios, 252 intervenciones y 575.361 estudiantes de 53 países; sus resultados mostraron mejoras promedio en habilidades, actitudes, comportamientos, clima y seguridad escolar, relaciones entre pares, funcionamiento escolar y rendimiento académico. Sin embargo, la heterogeneidad entre programas y contextos advierte que no existe una intervención universal que produzca idénticos efectos en todas las comunidades. Por ello, la pregunta relevante ya no es únicamente si el aprendizaje socioemocional funciona, sino bajo qué

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

condiciones, para quiénes y mediante qué mecanismos relacionales.

En América Latina, la discusión adquiere particularidades vinculadas con desigualdad, discriminación, violencia comunitaria y brechas de acceso a oportunidades. En Ecuador, el Ministerio de Educación ha incorporado el acompañamiento socioemocional y la educación socioemocional en orientaciones curriculares e institucionales. La documentación oficial reconoce habilidades cognitivas, sociales y emocionales, entre ellas autoconocimiento, pensamiento crítico, toma de decisiones, manejo de conflictos, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales y manejo de emociones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). La existencia de lineamientos constituye una oportunidad, pero plantea el desafío de convertirlos en experiencias consistentes, contextualizadas y evaluables.El problema que orienta este trabajo se expresa en una tensión: mientras las competencias socioemocionales se reconocen como necesarias para el desarrollo integral, la convivencia continúa gestionándose con frecuencia mediante respuestas fragmentadas, reactivas o centradas en la conducta visible. Esta separación dificulta comprender cómo las capacidades personales se relacionan con las estructuras institucionales que favorecen o limitan el respeto, la inclusión, la participación y la reparación del daño.

En consecuencia, la pregunta orientadora es: ¿de qué manera las competencias socioemocionales contribuyen a la construcción de una convivencia educativa preventiva, inclusiva y restaurativa, y qué dimensiones deben articularse para orientar su desarrollo institucional? El objetivo general consiste en analizar la relación entre competencias socioemocionales y convivencia en contextos educativos, integrando sus fundamentos en una propuesta conceptual. Como objetivos específicos se plantean: a) delimitar los principales aportes teóricos sobre aprendizaje socioemocional y convivencia; b) identificar mecanismos mediante los cuales las competencias inciden en las relaciones y en la gestión de conflictos; y c) proponer un marco integrador que oriente prácticas pedagógicas e institucionales.

El aporte novedoso del artículo consiste en desplazar la mirada desde la competencia individual aislada hacia una ecología relacional: la convivencia emerge cuando las capacidades socioemocionales de estudiantes y adultos se encuentran con normas justas, vínculos de cuidado, participación auténtica, respuestas restaurativas y corresponsabilidad comunitaria. Así, el desarrollo socioemocional deja de ser un contenido periférico y se convierte en una condición transversal de la experiencia educativa.

MATERIAL Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló mediante una revisión narrativa integrativa de literatura científica y documentos institucionales. Se eligió este diseño porque el propósito no fue estimar un efecto único ni producir una síntesis estadística, sino interpretar aportes conceptuales y empíricos procedentes de campos convergentes: psicología educativa, pedagogía, aprendizaje socioemocional, clima escolar, convivencia y prácticas restaurativas.

La búsqueda documental se orientó a publicaciones comprendidas principalmente entre 2015 y 2025, sin excluir trabajos seminales necesarios para explicar el desarrollo del campo. Se consideraron documentos en español e inglés localizados en fuentes académicas y repositorios institucionales, junto con marcos de referencia de organismos especializados. Entre las expresiones de búsqueda se contemplaron:

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

"competencias socioemocionales", "aprendizaje socioemocional", "convivencia escolar", "clima escolar", "school climate", "social and emotional learning", "restorative practices" y combinaciones de estos términos. Se priorizaron artículos de investigación, revisiones, metaanálisis, marcos conceptuales y documentos oficiales con relación directa con el objeto de estudio.

Se aplicaron criterios de inclusión temáticos: a) abordar explícitamente competencias socioemocionales o aprendizaje socioemocional; b) relacionar dichas competencias con relaciones interpersonales, clima, seguridad, inclusión o convivencia; c) ofrecer fundamentos conceptuales, resultados empíricos o directrices institucionales pertinentes; y d) presentar información identificable sobre autoría, año y procedencia. Se excluyeron textos de opinión sin sustento argumentativo, materiales promocionales y documentos que mencionaban las categorías sin desarrollar su relación.

El corpus no se presenta como una revisión sistemática ni como un proceso PRISMA; por tanto, no se atribuye exhaustividad estadística a la búsqueda ni se reportan cantidades de registros que no hayan sido verificadas mediante un protocolo reproducible. La selección tuvo carácter intencional y pertinencia conceptual. Esta delimitación permite transparentar el alcance real del trabajo y evita confundir una síntesis interpretativa con una revisión sistemática.

El análisis se realizó mediante lectura comparativa y codificación temática. En una primera fase se identificaron definiciones, competencias y resultados asociados. En una segunda fase se agruparon los contenidos en categorías intrapersonales, interpersonales, institucionales y restaurativas. En una tercera fase se examinaron convergencias, tensiones y vacíos, prestando atención a la diferencia entre habilidades individuales y condiciones organizacionales. Finalmente, se integraron las categorías en una propuesta conceptual denominada Ecología Relacional para la Convivencia Educativa (ERCE).

Por tratarse de una revisión documental, no participaron personas ni se recolectaron datos personales. La propuesta ERCE constituye una síntesis conceptual derivada del análisis, no un instrumento psicométrico validado ni un modelo cuya eficacia haya sido probada experimentalmente. Su aplicación requiere adaptación al nivel educativo, contexto sociocultural y normativa de cada institución.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. De la regulación individual a la construcción relacional de la convivencia

El análisis permite reconocer una primera distinción: las competencias socioemocionales son capacidades que las personas desarrollan y movilizan, mientras que la convivencia es una propiedad emergente de las relaciones y de la organización educativa. Ambas categorías se conectan, pero no son equivalentes. Un estudiante puede identificar sus emociones y, aun así, desenvolverse en un entorno que normaliza la discriminación; del mismo modo, una institución puede disponer de protocolos de convivencia sin ofrecer oportunidades sistemáticas para aprender empatía, escucha, negociación o reparación.

Esta distinción evita dos reduccionismos. El primero consiste en responsabilizar al individuo por problemas producidos o amplificados por condiciones institucionales. El segundo consiste en suponer que una modificación normativa transforma automáticamente las relaciones. La convivencia

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

requiere capacidades personales, pero también condiciones que permitan ejercerlas: seguridad psicológica, trato digno, reglas comprensibles, participación, reconocimiento de la diversidad y mecanismos confiables para atender conflictos.

El aprendizaje socioemocional ofrece una arquitectura de competencias que conecta el mundo interno con la interacción. La autoconciencia permite identificar emociones, pensamientos y valores; la autogestión facilita regular impulsos y afrontar tensiones; la conciencia social favorece la comprensión de perspectivas y contextos; las habilidades relacionales sostienen la comunicación y cooperación; y la toma responsable de decisiones incorpora criterios éticos y consecuencias colectivas (CASEL, 2020). La contribución de este marco radica en su carácter interdependiente: ninguna competencia opera de manera aislada.

2. Dimensiones socioemocionales que sostienen la convivencia

A partir de la literatura examinada, las competencias pueden organizarse en cuatro núcleos funcionales que se expresan en la vida cotidiana del aula y de la institución. La siguiente tabla sintetiza su contribución y propone indicadores observables para orientar procesos de acompañamiento, sin convertirlos en una escala validada.

Tabla 1

Dimensiones socioemocionales que sostienen la convivencia

Núcleo de competencia	Capacidades centrales	Manifestación en la convivencia	Indicadores orientativos
Intrapersonal	Autoconocimiento, identificación emocional, autorregulación, tolerancia a la frustración y manejo del estrés.	Expresión emocional sin agresión, pausa antes de responder, reconocimiento de errores y búsqueda de apoyo.	Reconoce emociones; identifica detonantes; utiliza estrategias de regulación; asume responsabilidad por sus actos.
Interpersonal	Empatía, perspectiva social, escucha activa, comunicación asertiva y respeto a la diversidad.	Reconocimiento del otro, prevención de exclusiones, diálogo entre diferencias y construcción de confianza.	Escucha sin interrumpir; considera otras perspectivas; evita etiquetas; expresa desacuerdos con respeto.
Cooperativa y deliberativa	Colaboración, negociación, pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas.	Acuerdos compartidos, participación equitativa y resolución no violenta de desacuerdos.	Participa en acuerdos; argumenta; distribuye responsabilidades; evalúa consecuencias colectivas.
Restaurativa	Reconocimiento del daño, responsabilidad, reparación, reintegración y reconstrucción de vínculos.	Atención del conflicto más allá del castigo, con protección de derechos y prevención de recurrencias.	Identifica a quién afectó la conducta; participa voluntariamente en procesos seguros; cumple compromisos reparadores.

La organización propuesta integra competencias ampliamente reconocidas en los marcos de aprendizaje socioemocional con una dimensión restaurativa que resulta especialmente relevante para la convivencia. Esta última no sustituye la protección, las medidas disciplinarias proporcionales ni los protocolos obligatorios ante violencia; complementa la respuesta educativa cuando existen condiciones de

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

seguridad, voluntariedad y ausencia de revictimización.

3. La convivencia como clima, pertenencia y seguridad

El clima escolar representa una condición contextual que influye en la posibilidad de desarrollar y utilizar competencias socioemocionales. La percepción de apoyo docente, justicia en las reglas, seguridad, pertenencia y calidad de las relaciones incide en cómo los estudiantes participan y afrontan las dificultades. El informe de la OCDE sobre la Encuesta de Habilidades Sociales y Emocionales 2023 señala que habilidades como empatía, responsabilidad, autocontrol, persistencia y colaboración se relacionan con resultados relevantes para la vida, y que su distribución presenta desigualdades asociadas con características sociodemográficas (OECD, 2024a). Por ello, una política socioemocional debe atender tanto al desarrollo de habilidades como a las oportunidades desiguales para practicarlas.

La evidencia reciente permite precisar esta relación. Castro et al. (2025), mediante un análisis de datos de estudiantes portugueses de diez años y modelos de ecuaciones estructurales, encontraron que las relaciones entre pares mostraban la asociación más intensa con las habilidades socioemocionales, seguidas por las relaciones con docentes; las experiencias de acoso se relacionaban negativamente con dichas habilidades. Este resultado refuerza la tesis central de la ERCE: la competencia socioemocional no se desarrolla en aislamiento, sino en interacciones cotidianas que pueden actuar como oportunidades de aprendizaje o como factores de inhibición.

El metaanálisis de Cipriano et al. (2023) constituye un respaldo empírico de alcance amplio para la relación entre programas universales de aprendizaje socioemocional y resultados escolares. No obstante, la heterogeneidad observada indica que la efectividad no debe atribuirse al rótulo “socioemocional” en sí mismo. Importan la calidad de la implementación, la preparación de los docentes, la continuidad, la adecuación al desarrollo y la integración con la cultura escolar. Un conjunto de actividades aisladas puede generar sensibilización, pero difícilmente modifica patrones relacionales estables.

La revisión de Davies et al. (2025), que sintetizó ensayos de intervención dirigidos a la conexión, pertenencia y participación en escuelas secundarias, identificó resultados favorables para intervenciones multinivel y ambientales. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque desplaza la intervención desde el entrenamiento individual hacia la transformación de las condiciones de participación. De forma convergente, la OCDE (2024a, 2024b) documenta asociaciones entre pertenencia escolar, emociones positivas y mayores habilidades socioemocionales, mientras que el acoso se vincula con peores indicadores de bienestar y habilidades.

Desde esta perspectiva, la pertenencia no es un sentimiento accesorio. Es una experiencia de reconocimiento y participación que permite al estudiante percibirse como miembro legítimo de la comunidad. Cuando existen burlas persistentes, estigmatización, discriminación o exclusión, la institución comunica quién merece ser escuchado y quién queda en los márgenes. La convivencia inclusiva exige revisar no solo las conductas individuales, sino también las rutinas, expectativas y decisiones que reproducen asimetrías.

4. El conflicto como oportunidad pedagógica, con límites de protección

El conflicto forma parte de la interacción humana y no

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

debe interpretarse automáticamente como fracaso educativo. Diferencias de intereses, opiniones, necesidades y expectativas pueden convertirse en oportunidades para aprender a argumentar, negociar, reconocer límites y construir acuerdos. El problema aparece cuando la institución carece de procedimientos justos o cuando la asimetría de poder transforma el desacuerdo en intimidación, hostigamiento o violencia.

Una respuesta socioemocionalmente informada procura distinguir entre conflicto cotidiano, agresión, acoso y situaciones que requieren activación de rutas de protección. No todo puede resolverse mediante mediación entre pares ni mediante círculos restaurativos. Cuando existe violencia sexual, amenazas, acoso persistente, discriminación grave o riesgo para la integridad, la prioridad es proteger a la persona afectada, cumplir la normativa y activar los procedimientos institucionales correspondientes. Las prácticas restaurativas nunca deben utilizarse para presionar a una víctima a dialogar, perdonar o reconciliarse.

En situaciones compatibles con abordajes restaurativos, la intervención puede orientarse a comprender qué ocurrió, quiénes fueron afectados, qué necesidades surgieron y qué acciones pueden contribuir a reparar el daño. La responsabilidad deja de reducirse a recibir una sanción y se vincula con reconocer consecuencias y cumplir compromisos. La reparación puede incluir restitución, disculpa significativa, cambio de conducta, acuerdos de no repetición y acciones comunitarias, siempre que sean pertinentes, proporcionales y seguras.

La literatura restaurativa reciente también aconseja evitar afirmaciones simplificadoras. Alonso-Rodríguez et al. (2025), en una revisión sistemática de 13 estudios, identificaron resultados prometedores sobre violencia, bienestar emocional y cohesión, aunque señalaron limitaciones relacionadas con la predominancia de diseños cuantitativos y la necesidad de seguimientos longitudinales. A su vez, Gregory et al. (2024), en un ensayo por conglomerados con 2.248 estudiantes de 18 escuelas, no observaron una mejora global significativa en las percepciones del clima escolar tras un año de implementación. La lectura conjunta de estos trabajos exige una postura crítica: las prácticas restaurativas pueden contribuir a la convivencia, pero sus efectos dependen del diseño, la implementación, la continuidad, la seguridad y la evaluación contextual.

5. Propuesta conceptual: Ecología Relacional para la Convivencia Educativa (ERCE)

Como resultado de la integración temática se propone la Ecología Relacional para la Convivencia Educativa (ERCE). Se entiende por ecología relacional el sistema dinámico de capacidades personales, prácticas de interacción, condiciones institucionales y vínculos comunitarios que hacen posible una convivencia digna, inclusiva, participativa y capaz de reparar daños. El término ecología subraya que las dimensiones se influyen mutuamente: una competencia individual puede fortalecerse o inhibirse según el entorno, y una política institucional solo adquiere sentido cuando se traduce en interacciones cotidianas. La arquitectura sistémica de sus componentes se presenta en la Figura 1, mientras que el proceso de aplicación se sintetiza en la Figura 2 y la lógica de evaluación en la Figura 3.

La ERCE se diferencia de una lista de habilidades porque incorpora una arquitectura de interdependencias. Su unidad de análisis no es exclusivamente el estudiante, sino la relación situada entre personas, prácticas y reglas institucionales. La propuesta integra tres principios: (a) reciprocidad,

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

porque las capacidades individuales y el entorno se modifican mutuamente; (b) multiescalaridad, porque la convivencia se configura en el aula, la institución, la familia y la comunidad; y (c) responsabilidad diferenciada, porque la reparación no puede trasladar a la víctima la carga de resolver la violencia ni sustituir los deberes institucionales de protección.

Tabla 2

Propuesta conceptual: Ecología Relacional para la Convivencia Educativa (ERCE)

Dimensión ERCE	Pregunta orientadora	Prácticas educativas posibles	Responsables principales
1. Conciencia y regulación personal	¿Qué siento, qué necesito y cómo puedo responder sin dañar?	Registro emocional, pausas conscientes, vocabulario emocional, reflexión guiada y estrategias de autorregulación.	Estudiantes, docentes, DECE/orientación y familias.
2. Reconocimiento y cuidado del otro	¿Cómo comprendo la experiencia y dignidad de quienes conviven conmigo?	Lectura de perspectivas, escucha activa, reconocimiento de diversidad, aprendizaje cooperativo y prevención de estigmas.	Toda la comunidad educativa.
3. Comunicación y cooperación	¿Cómo deliberamos y alcanzamos acuerdos justos?	Asambleas de aula, acuerdos cocreados, debates estructurados, roles cooperativos y resolución dialogada de desacuerdos.	Docentes, estudiantes y equipos directivos.
4. Gestión restaurativa del conflicto	¿Qué daño ocurrió, quién fue afectado y qué reparación es segura y pertinente?	Conversaciones restaurativas, compromisos verificables, seguimiento y reintegración, cuando las condiciones lo permitan.	Personal formado y equipos institucionales competentes.
5. Corresponsabilidad institucional y comunitaria	¿Qué condiciones del entorno debemos transformar para sostener la convivencia?	Protocolos claros, participación familiar, formación docente, canales de denuncia, evaluación del clima y articulación comunitaria.	Directivos, docentes, familias, estudiantes y redes de protección.

El modelo no establece una secuencia rígida ni una jerarquía entre dimensiones. Su funcionamiento es circular: la conciencia personal facilita el reconocimiento del otro; el reconocimiento permite comunicarse y cooperar; la cooperación fortalece la gestión de desacuerdos; las respuestas restaurativas pueden reconstruir confianza; y la corresponsabilidad institucional crea condiciones para que el proceso se sostenga. A su vez, una cultura escolar segura retroalimenta el desarrollo individual.

6. Traducción pedagógica e institucional del modelo

La ERCE puede orientar una estrategia institucional en tres niveles complementarios. En el nivel universal, las competencias se incorporan al currículo y a las rutinas ordinarias: trabajo cooperativo, diálogo, reflexión emocional, acuerdos de aula, análisis de dilemas y

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

participación estudiantil. En el nivel focalizado, se ofrece acompañamiento adicional a grupos o estudiantes que presentan necesidades específicas, evitando etiquetamientos y garantizando confidencialidad. En el nivel de respuesta especializada, se activan los protocolos y servicios correspondientes ante violencia, vulneración de derechos o riesgos psicosociales. Esta organización impide que el aprendizaje socioemocional sea utilizado como sustituto de la atención especializada.

Tabla 3
Traducción pedagógica e institucional del modelo

Nivel de actuación	Propósito	Ejemplos de acciones	Evidencia para seguimiento
Universal y preventivo	Desarrollar competencias y fortalecer el sentido de pertenencia de toda la comunidad.	Secuencias curriculares; tutorías; acuerdos cocreados; aprendizaje cooperativo; formación socioemocional docente.	Participación; percepción de seguridad y pertenencia; calidad de interacciones; cumplimiento de acuerdos.
Focalizado y de acompañamiento	Responder a necesidades detectadas sin estigmatizar.	Tutorías; pequeños grupos de habilidades; acompañamiento DECE/orientación; coordinación con familias.	Planes de apoyo; asistencia; seguimiento de metas; percepción de apoyo.
Especializado y de protección	Proteger derechos y atender situaciones de riesgo o violencia.	Activación de rutas; derivación; medidas de protección; intervención profesional y seguimiento.	Registro seguro; oportunidad de respuesta; medidas adoptadas; no recurrencia y protección de la persona afectada.

La formación docente es una condición estructural. No resulta coherente exigir empatía, escucha y regulación a los estudiantes en instituciones donde los adultos carecen de espacios para reflexionar sobre sus propias respuestas emocionales, resolver desacuerdos profesionales o revisar prácticas humillantes. La competencia socioemocional del docente se expresa en la manera de establecer límites, ofrecer retroalimentación, gestionar errores, distribuir la palabra y responder a la diversidad. Por ello, la formación debe combinar fundamentos conceptuales, análisis de casos, observación de prácticas y acompañamiento entre pares.

En el caso ecuatoriano, la propuesta puede dialogar con los lineamientos oficiales de acompañamiento socioemocional y con la inserción curricular de educación socioemocional. El Ministerio de Educación reconoce habilidades cognitivas, sociales y emocionales y plantea que su priorización responda a diagnósticos del contexto institucional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). La ERCE puede funcionar como marco articulador para conectar ese diagnóstico con decisiones pedagógicas, acciones de convivencia y evaluación de resultados, sin reemplazar la normativa vigente.

7. Evaluación: medir procesos relacionales, no solo incidentes

Una limitación frecuente de la gestión de convivencia es evaluar el fenómeno exclusivamente mediante el número de reportes disciplinarios. La reducción de incidentes puede reflejar una mejora, pero también

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

subregistro, temor a denunciar o falta de confianza en los canales institucionales. Por ello, la evaluación debe combinar indicadores de frecuencia con información sobre percepción, participación, calidad de respuesta y reparación.

Desde una perspectiva de evaluación avanzada, conviene distinguir entre indicadores de estructura (recursos, formación, protocolos), proceso (calidad de la interacción, participación, oportunidad de respuesta), resultado próximo (confianza, regulación, pertenencia) e impacto esperado (reducción de exclusión y mejora sostenida del clima). Esta separación evita atribuir causalidad directa a una actividad aislada y permite identificar dónde se interrumpe la cadena de implementación. La propuesta es coherente con la evidencia de que los programas SEL presentan variabilidad en sus componentes y resultados, así como con la necesidad de adaptar culturalmente las intervenciones (Cipriano et al., 2023; Li et al., 2025; Shi & Cheung, 2024).

Se propone una matriz de seguimiento con indicadores de proceso y resultado. Los indicadores deben desagregarse de manera ética y pertinente, proteger la identidad de los participantes y evitar comparaciones que estigmaticen a grupos o instituciones. La información cuantitativa puede complementarse con entrevistas, grupos focales, observación de aula y análisis de acuerdos de convivencia.

Tabla 4

Evaluación: medir procesos relacionales, no solo incidentes

Dimensión evaluada	Indicadores sugeridos	Técnicas o fuentes
Competencias socioemocionales	Identificación emocional; estrategias de regulación; empatía; escucha; cooperación; toma responsable de decisiones.	Autoevaluación guiada; rúbricas de desempeño; observación estructurada.
Clima y pertenencia	Percepción de seguridad; confianza en adultos; sentido de pertenencia; inclusión; participación estudiantil.	Encuestas anónimas; grupos focales; entrevistas; observación.
Gestión de conflictos	Tiempo y calidad de respuesta; claridad de rutas; participación segura; cumplimiento de compromisos; recurrencia.	Registros institucionales protegidos; revisión de casos; seguimiento de acuerdos.
Corresponsabilidad	Participación familiar; formación docente; coordinación entre equipos; revisión de políticas y prácticas.	Actas; planes institucionales; registros de formación; evaluación participativa.

La evaluación debe tener un carácter formativo. Los resultados no deberían utilizarse para clasificar estudiantes como “emocionalmente competentes” o “problemáticos”, sino para identificar necesidades, ajustar apoyos y revisar las condiciones de interacción. Asimismo, la medición de competencias socioemocionales exige instrumentos apropiados para la edad, validez cultural y evidencia de fiabilidad. Los indicadores propuestos en este artículo son orientativos y requieren operacionalización y validación antes de utilizarse como escala.

8. Tensiones, límites y desafíos de implementación

El primer desafío es evitar la individualización de problemas estructurales. Enseñar autorregulación no debe convertirse en una exigencia para que el

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

estudiante tolere discriminación, violencia o condiciones injustas. La educación socioemocional necesita incorporar análisis crítico del poder, los estereotipos y las barreras de participación.

El segundo desafío es la instrumentalización. Si las actividades se reducen a dinámicas motivacionales desconectadas del currículo y de las relaciones reales, su efecto puede ser superficial. La continuidad y la integración con las prácticas docentes resultan más relevantes que la acumulación de talleres.

El tercer desafío es la pertinencia cultural. Las expresiones emocionales, las formas de comunicación, los sentidos de autoridad y las prácticas comunitarias varían entre grupos y territorios. La implementación debe reconocer diversidad lingüística, cultural, familiar y funcional, sin imponer un patrón único de comportamiento socioemocional.

El cuarto desafío se refiere a la protección. La mediación y la restauración requieren criterios claros de elegibilidad, formación y supervisión. No son respuestas apropiadas para todas las situaciones ni sustituyen las obligaciones de protección y denuncia establecidas por la normativa.

Finalmente, existe un desafío de evaluación y sostenibilidad. Los cambios en la convivencia son graduales y dependen de múltiples factores. Las instituciones necesitan liderazgo, recursos, tiempo de coordinación, formación continua y mecanismos de seguimiento. Sin estas condiciones, la responsabilidad suele recaer en docentes individuales y las iniciativas pierden continuidad.

9. Proposiciones para investigación y validación del modelo

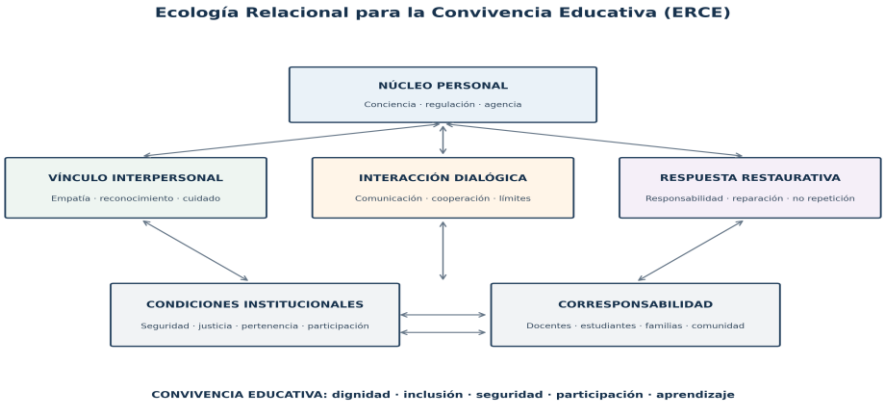
La ERCE permite formular proposiciones susceptibles de contrastación empírica. P1: una mayor calidad de las relaciones entre pares y entre docentes y estudiantes se asociará con mayores niveles de pertenencia y habilidades socioemocionales. P2: la percepción de justicia, seguridad y participación institucional mediará parcialmente la relación entre competencias individuales y convivencia percibida. P3: las intervenciones multinivel que integren aula, gestión institucional y participación familiar mostrarán mayor sostenibilidad que las acciones exclusivamente individuales. P4: las prácticas restaurativas producirán resultados más consistentes cuando existan protocolos de protección, formación facilitadora, voluntariedad y seguimiento.

Estas proposiciones no constituyen resultados del presente estudio ni hipótesis ya comprobadas por el modelo. Se plantean como agenda para futuras investigaciones mixtas, longitudinales y multinivel. Su contrastación podría realizarse mediante diseños pretest-postest con grupos de comparación, modelos multinivel o ecuaciones estructurales, incorporando medidas validadas de pertenencia, clima, competencias socioemocionales y experiencias de victimización.

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL
ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

Figura 1

Arquitectura sistémica de la Ecología Relacional para la Convivencia Educativa



Nota. *Elaboración propia. Las flechas bidireccionales representan relaciones de influencia recíproca entre dimensiones.*

Figura 2

Ciclo operativo de implementación de la ERCE



Nota. *Elaboración propia a partir de la síntesis conceptual y de la literatura sobre aprendizaje socioemocional y prácticas restaurativas.*

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

Figura 3

Modelo lógico de evaluación de la convivencia educativa



Nota. *Elaboración propia. Los indicadores y resultados son propuestos para futuras evaluaciones; no corresponden a datos observados.*

CONCLUSIONES

Las competencias socioemocionales constituyen una base relevante para la convivencia educativa porque permiten reconocer y regular emociones, comprender perspectivas, comunicarse, cooperar y tomar decisiones responsables. Sin embargo, su desarrollo individual no garantiza por sí mismo relaciones justas: requiere entornos institucionales que ofrezcan seguridad, pertenencia, participación y reconocimiento de la diversidad.

La convivencia debe comprenderse como una construcción relacional y sistémica. Las normas y los protocolos son indispensables, pero necesitan articularse con prácticas pedagógicas cotidianas, formación docente, participación estudiantil, corresponsabilidad familiar y respuestas proporcionales ante los conflictos. La ausencia de incidentes no es un indicador suficiente de convivencia positiva si no se acompaña de confianza, inclusión y posibilidad real de expresar desacuerdos.

El principal aporte conceptual del artículo es la Ecología Relacional para la Convivencia Educativa (ERCE), que integra cinco dimensiones: conciencia y regulación personal; reconocimiento y cuidado del otro; comunicación y cooperación; gestión restaurativa del conflicto; y corresponsabilidad institucional y comunitaria. El modelo propone comprender la convivencia como resultado de interacciones recíprocas entre capacidades, prácticas y condiciones, y ofrece una estructura para planificar, implementar y evaluar acciones educativas.

En términos aplicados, se recomienda que las instituciones realicen diagnósticos participativos, integren las competencias socioemocionales en las asignaturas y rutinas, fortalezcan la preparación de docentes y equipos de apoyo, diferencien los conflictos cotidianos de las situaciones de violencia

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

que exigen protección especializada, y evalúen tanto los incidentes como la pertenencia, la seguridad y la calidad de las relaciones.

El estudio presenta limitaciones propias de una revisión narrativa integrativa: no pretende agotar la producción científica ni establecer relaciones causales. La ERCE es una propuesta conceptual que requiere validación mediante estudios empíricos en distintos niveles educativos y contextos socioculturales. Futuras investigaciones podrían diseñar y validar instrumentos de evaluación, desarrollar estudios longitudinales y cuasiexperimentales, y examinar cómo las dimensiones del modelo interactúan en instituciones urbanas, rurales, interculturales y de educación superior.

En síntesis, una comunidad educativa convivencial no es aquella en la que nunca surgen desacuerdos, sino aquella que desarrolla capacidades y condiciones para afrontarlos sin negar la dignidad de las personas, reproducir violencias ni abandonar a quienes requieren protección. La convivencia se aprende en la experiencia concreta de ser escuchado, participar, establecer límites, asumir responsabilidades y reparar, cuando es posible, el daño causado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Rodríguez, I. A., 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. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137

CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/casel.sel-framework-11-2020/

Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. European Journal of Psychology of Education, 40, Article 111. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., & Chow, 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

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s. f.). What is SEL? https://casel.org/what-is-sel/

Davies, C. A., Cordier, R., Graham, P., Littlefair, D., Speyer, R., & Melo, D. (2025). Interventions to improve connectedness, belonging, and engagement in secondary schools: A systematic review and meta-analysis. Education Sciences, 15(5), 582. https://doi.org/10.3390/educsci15050582

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. https://doi.org/10.1177/23328584241288525

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 135-150

Li, A., Miller, F. G., & Williams, S. C. (2025). Cultural adaptations to social-emotional learning programs: A systematic review. School Psychology, 40(2), 108–120. https://doi.org/10.1037/spq0000649

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Acompañamiento socioemocional. Recursos educativos. https://recursos.educacion.gob.ec/red/acompanamiento-socioemocional/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00085-A: Se expide la Guía Práctica de Acompañamiento Socioemocional en el Sistema Nacional de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/11/MINEDUC-MINEDUC-2024-00085-A.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Guía práctica de acompañamiento socioemocional en el Sistema Nacional de Educación. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2024/Jorge/Guia%20Socioemocional%20FINAL.pdf

OECD. (2024b). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

OECD. (2024a). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/32b647d0-en

Shi, J., & Cheung, A. C. K. (2024). Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. Journal of Youth and Adolescence, 53(4), 755–771. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7