CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

ISSN: 3121-2948

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

DOI: https://doi.org/10.70577/cieninter.v4i4.160

Competencias socioemocionales y convivencia en contextos educativos

Social-emotional competencies and coexistence in educational settings

Kati Maribel Rueda Espinoza[1]
Universidad Estatal de Milagro
kespinoza@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-8324-7145

Germania Margarita Maldonado Palacios[2]
Instituto Superior Central Técnico
germamore2@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1062-6686

Henry Fabricio Morocho Palacios[3]
Unidad Educativa Fiscomisional Mater Dei
fabricio.morocho@outlook.com
https://orcid.org/0000-0003-1442-8027

Katheryne Mishelle Cuenca Cumbicos[4]
Unidad Educativa Fiscomisional Mater Dei
dckatty@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7448-0428

Cómo citar

Rueda Espinoza, K. M., Maldonado Palacios, G. M., Morocho Palacios, H. F., & Cuenca Cumbicos, K. M. (2026). Competencias socioemocionales y convivencia en contextos educativos. *Ciencia Interdisciplinaria Internacional*, *4*(4), 199–210. https://doi.org/10.70577/cieninter.v4i4.160

Fecha de recepción: 2026-10-13

Fecha de aceptación: 2026-10-27

Fecha de publicación: 2026-11-10

CIENCIA INTERDISCIPLINARIA INTERNACIONAL

ISSN: 3121-2948

Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

RESUMEN

La convivencia educativa constituye una construcción relacional e institucional que trasciende la ausencia de violencia y exige condiciones de participación, reconocimiento, inclusión y seguridad. Este artículo analiza críticamente la relación entre competencias socioemocionales y convivencia en contextos educativos, con atención a América Latina y Ecuador. Se desarrolló una revisión integrativa de alcance interpretativo y síntesis temática de literatura científica y documentos institucionales públicos identificados mediante consultas documentales focalizadas; no se realizó una búsqueda sistemática exhaustiva ni un metaanálisis. La síntesis distingue competencias personales —conciencia emocional, autorregulación, empatía y toma de decisiones— de condiciones ecológicas —vínculos pedagógicos, normas justas, participación, recursos y protección institucional—. Los metaanálisis de programas universales de aprendizaje socioemocional reportan mejoras en habilidades, comportamiento, relaciones y percepciones del clima escolar, aunque exhiben heterogeneidad de intervenciones y contextos. La evidencia regional destaca la relevancia de la autorregulación, la empatía y la apertura a la diversidad, mientras que las orientaciones ecuatorianas vinculan el acompañamiento socioemocional con la convivencia inclusiva. Se propone un modelo conceptual de cinco componentes que integra diagnóstico participativo, desarrollo profesional docente, incorporación curricular, gestión restaurativa de conflictos y evaluación institucional. Se concluye que la educación socioemocional puede contribuir a la convivencia cuando se articula con políticas de derechos, prevención de violencias y mejoras organizacionales, evitando atribuir los conflictos exclusivamente a déficits individuales.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional; competencias emocionales; convivencia escolar; clima escolar; educación inclusiva; prevención de la violencia.

ABSTRACT

Educational coexistence is a relational and institutional achievement that goes beyond the absence of violence and requires participation, recognition, inclusion, and safety. This article critically examines the relationship between social-emotional competencies and coexistence in educational settings, with particular attention to Latin America and Ecuador. An interpretive integrative literature review and thematic synthesis were conducted using scholarly research and publicly available institutional documents identified through focused documentary searches; neither an exhaustive systematic search nor a meta-analysis was performed. The synthesis distinguishes individual competencies—emotional awareness, self-regulation, empathy, and responsible decision-making—from ecological conditions, including pedagogical relationships, fair rules, participation, resources, and institutional protection. Meta-analyses of universal social-emotional learning programs report improvements in skills, behavior, relationships, and perceptions of school climate, although interventions and implementation settings are heterogeneous. Regional evidence highlights self-regulation, empathy, and openness to diversity, whereas Ecuadorian policy guidance connects socio-emotional support with inclusive coexistence. A five-component conceptual model is proposed, combining participatory needs assessment, teacher professional development, curricular integration, restorative conflict management, and institutional evaluation. Social-emotional education may support coexistence when connected to rights-based policies, violence prevention, and organizational improvement, rather than treating conflict as an exclusively individual deficit.

Keywords: social emotional learning; emotional competencies; school coexistence; school climate; inclusive education; violence prevention.

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son escenarios de aprendizaje académico y espacios de socialización en los cuales se configuran prácticas de reconocimiento, cooperación, conflicto y pertenencia. La convivencia no constituye un resultado espontáneo de compartir aulas: depende de la calidad de los vínculos, las reglas de interacción, las oportunidades de participación, la gestión del desacuerdo y la respuesta institucional ante las asimetrías de poder. Por ello, las competencias socioemocionales deben examinarse tanto como recursos desarrollables de las personas cuanto como capacidades situadas, cuya expresión depende de condiciones pedagógicas, culturales y organizativas (CASEL, s. f.; UNESCO, 2024a).

En el plano internacional, la preocupación por la seguridad y el bienestar educativo se encuentra asociada con fenómenos de violencia, acoso, discriminación, exclusión y tensión emocional. UNESCO (2024a) documenta la magnitud global de la violencia que afecta a niños y adolescentes y señala la importancia de respuestas sistémicas que combinen políticas, cultura escolar, formación y mecanismos de protección. Reducir esta problemática a la autorregulación de la víctima sería conceptualmente insuficiente: la responsabilidad de prevenir daños corresponde a la institución y a los sistemas de protección, sin perjuicio de fortalecer habilidades relacionales.

La investigación contemporánea sobre aprendizaje socioemocional —social and emotional learning, SEL— aporta evidencia prometedora, aunque no uniforme. La síntesis internacional de Cipriano et al. (2023), basada en 424 estudios de 53 países, halló ventajas de las intervenciones universales en competencias, relaciones entre pares, clima y seguridad escolar, funcionamiento educativo y rendimiento académico. Al mismo tiempo, sus resultados muestran que la calidad de implementación, el contenido y el contexto moderan los efectos. En consecuencia, no resulta justificable extrapolar automáticamente un promedio internacional a una escuela ecuatoriana sin examinar las condiciones locales.

La OCDE (2024) examina habilidades como persistencia, responsabilidad, autorregulación, resistencia al estrés, sociabilidad, empatía y confianza, destacando sus relaciones con resultados educativos y vitales. Sin embargo, la medición de estas habilidades implica decisiones culturales y metodológicas: una conducta interpretada como asertiva en un entorno puede ser valorada de manera distinta en otro. La evaluación, por tanto, requiere evitar etiquetas rígidas y considerar edad, lengua, discapacidad, trayectorias sociales y experiencias de discriminación.

En América Latina, la problemática adquiere particular importancia debido a la coexistencia de desigualdades socioeconómicas, fragmentación territorial y capacidades institucionales heterogéneas. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación difundió orientaciones regionales derivadas del ERCE 2019 sobre empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar (UNESCO, 2024b). Estas dimensiones permiten identificar oportunidades formativas, pero las autopercepciones estudiantiles no equivalen necesariamente a comportamientos observados ni demuestran causalidad entre habilidades y convivencia.

La región presenta experiencias diversas de incorporación curricular y acciones comunitarias. UNESCO (2025) documenta un mapeo de experiencias heterogéneas de aprendizaje socioemocional, lo cual invita a diferenciar proyectos con intencionalidad pedagógica de programas validados mediante evaluaciones rigurosas. Asimismo, UNICEF (2021) subraya la necesidad de concebir la recuperación y transformación educativa como una responsabilidad compartida, atendiendo a la equidad y a las necesidades

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

de niños, niñas y adolescentes.

En Ecuador, la Política Nacional de Convivencia Escolar dispone una aproximación basada en formación, prevención y construcción de una cultura democrática, con protagonismo de las comunidades educativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). La normativa sobre acompañamiento socioemocional incorpora escucha, empatía y atención a riesgos psicosociales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). La fundamentación de inserciones curriculares publicada en 2025 relaciona las competencias socioemocionales con destrezas educativas y convivencia inclusiva, reconociendo procesos de acompañamiento integral (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Estos lineamientos, aunque pertinentes, no sustituyen la evaluación de la implementación. Debe indagarse si las escuelas disponen de tiempo pedagógico, formación continua, equipos de apoyo, rutas de protección y sistemas de seguimiento que transformen las orientaciones en prácticas verificables. En particular, la convivencia no puede valorarse únicamente por el número de conflictos reportados: un aumento inicial de reportes puede reflejar mayor confianza en mecanismos institucionales y no un deterioro real del entorno.

El problema científico que organiza el estudio reside en la insuficiente integración crítica entre modelos de competencias socioemocionales, evidencia sobre intervenciones y concepciones estructurales de convivencia. Una parte de la literatura analiza cambios individuales, mientras otra examina clima, disciplina, pertenencia o políticas institucionales; su articulación requiere especificar mecanismos plausibles y límites inferenciales. La pregunta orientadora es: ¿cómo se relacionan las competencias socioemocionales con la convivencia educativa y qué condiciones pedagógicas e institucionales favorecen su desarrollo pertinente en América Latina y Ecuador?El objetivo general consiste en analizar críticamente la evidencia científica sobre las competencias socioemocionales y su relación con la convivencia en contextos educativos, identificando fundamentos teóricos, dimensiones, estrategias de desarrollo e implicaciones pedagógicas. La contribución específica es una síntesis argumentada que diferencia evidencia empírica, inferencia teórica y recomendaciones de práctica, y propone un esquema conceptual contextualizable para la gestión institucional de la convivencia.

MATERIAL Y MÉTODOS

El artículo se configuró como una revisión integrativa de literatura de alcance interpretativo. Su propósito fue reunir marcos teóricos, síntesis empíricas, documentos de organismos internacionales y disposiciones educativas ecuatorianas para identificar relaciones conceptuales, convergencias, tensiones y oportunidades de investigación. La unidad de análisis fue el argumento o hallazgo documentado, no el estudiante, docente o centro educativo; no se levantaron datos primarios ni se ejecutaron intervenciones.

La identificación documental se realizó mediante consultas dirigidas a publicaciones académicas localizables en buscadores científicos y portales de revistas, junto con repositorios de UNESCO, OCDE, UNICEF, CASEL y Ministerio de Educación del Ecuador. Se privilegiaron trabajos publicados entre 2021 y 2026, conservando referencias seminales necesarias para interpretar el desarrollo del campo. Las expresiones orientadoras combinaron «social-emotional learning», «school climate», «bullying», «teacher social emotional competence», «competencias socioemocionales», «convivencia escolar», «aprendizaje socioemocional» y «Ecuador», así como operadores conceptuales AND/OR. La estrategia fue focalizada y no una interrogación exhaustiva de todas las bases.

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

Se consideraron elegibles revisiones académicas con identificación bibliográfica comprobable, investigaciones teóricas reconocidas, informes con autor institucional verificable y normativa o documentos públicos relacionados directamente con las categorías estudiadas. Se descartaron opiniones sin sustento rastreable, documentos duplicados para el mismo argumento y materiales incapaces de distinguir afirmaciones empíricas de recomendaciones normativas. En los metaanálisis se atendió al ámbito geográfico, el diseño de los estudios incluidos, los resultados declarados y las advertencias de heterogeneidad.

El análisis siguió una matriz temática cualitativa organizada en seis dominios: definición y desarrollo de competencias; regulación emocional y conflicto; empatía y relaciones; competencia docente; intervención y clima institucional; factores contextuales y socioculturales. Para cada documento se registraron identificación, tipo de fuente, argumento principal, alcance, condiciones de transferencia y cautelas interpretativas. La comparación contrastó hallazgos coincidentes con tensiones epistemológicas, especialmente la diferencia entre transformación individual e intervención organizacional.

El rigor se fortaleció mediante la explicitación de referencias trazables, el contraste entre estudios de síntesis y fuentes institucionales y la separación de resultados publicados frente a propuestas propias. Esta revisión no cuenta con protocolo registrado, flujograma PRISMA, doble cribado independiente, evaluación formal estandarizada de riesgo de sesgo ni recuento exhaustivo de registros identificados; por ello, no se presenta como revisión sistemática, metaanálisis ni evidencia completa de todo lo publicado. Sus resultados son una síntesis crítica y no estimaciones originales de efectividad.

RESULTADOS

1. Competencias socioemocionales: delimitación conceptual

El análisis permite distinguir cuatro nociones próximas. La inteligencia emocional remite a un conjunto de habilidades para percibir, utilizar, comprender y regular información emocional; las competencias emocionales enfatizan capacidades aplicables en situaciones de vida; el aprendizaje socioemocional designa procesos pedagógicos deliberados para desarrollarlas, y las habilidades socioemocionales constituyen manifestaciones observables y transferibles de ese aprendizaje. Confundirlas conduce a seleccionar instrumentos incongruentes o interpretar como resultados emocionales variables meramente conductuales (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007; CASEL, s. f.).

El modelo de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) organiza las competencias emocionales en conciencia, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. El marco CASEL (s. f.) distingue autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones. La correspondencia es parcial, no idéntica: mientras el primero concede un lugar explícito a autonomía y bienestar, el segundo vincula las competencias con ecosistemas de aula, escuela, familia y comunidad.

Desde una perspectiva ecológica, ninguna competencia adquiere sentido educativo completo al margen de las condiciones de interacción. La empatía puede facilitar reconocimiento de necesidades, pero sin protocolos frente al hostigamiento no protege necesariamente a quienes sufren violencia. La autorregulación puede favorecer pausa y deliberación, aunque no debe exigirse como silencio ante injusticias. La toma de decisiones responsables supone información, posibilidad de

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

participación y reglas institucionales reconocidas como legítimas.

2. Autorregulación emocional y gestión de conflictos

La autorregulación incluye reconocer activación emocional, detener reacciones impulsivas, adoptar estrategias de afrontamiento y recuperar disposición para participar. En contextos educativos puede apoyar procesos de negociación, solicitudes de ayuda y comunicación no agresiva. Estas asociaciones son coherentes con el enfoque de competencias de CASEL y con los dominios considerados por la OCDE (2024); sin embargo, la competencia individual no explica por sí sola la ocurrencia de conflictos colectivos.

La distinción entre conflicto y violencia es decisiva. El conflicto puede expresar intereses, identidades o necesidades legítimamente diferentes; la violencia implica daño, coerción o vulneración de derechos. Una institución comprometida con la convivencia debe educar para tramitar desacuerdos y, simultáneamente, activar protección frente a agresiones, discriminación o acoso. Convertir ambos fenómenos en una única categoría de «mala conducta» invisibiliza responsabilidades y dificulta la evaluación de políticas.

En la práctica pedagógica, las rutinas breves de reconocimiento emocional, el lenguaje para describir estados internos, la resolución guiada de dilemas y la enseñanza de formas de solicitar ayuda ofrecen oportunidades de aprendizaje. Su pertinencia depende de la edad y del nivel de desarrollo, de la accesibilidad del material y de la consistencia entre lo enseñado y la forma en que los adultos responden a situaciones reales.

3. Empatía, inclusión y calidad de los vínculos

La empatía implica sensibilidad hacia las experiencias de otras personas, mientras la conciencia social añade reconocimiento de perspectivas, normas y circunstancias culturales. Ambas son relevantes para la convivencia intercultural y el trabajo cooperativo, pero no son equivalentes a una actitud acrítica de aprobación. La inclusión exige reconocer barreras de participación, prejuicios y desigualdades de trato, lo que requiere intervenciones pedagógicas y organizativas.

Los materiales regionales de UNESCO (2024b) hacen visibles la empatía y la apertura a la diversidad como objetivos educativos y ofrecen actividades formativas. Esto cobra especial importancia en aulas multilingües, heterogéneas y con necesidades educativas diversas. Las estrategias de perspectiva múltiple, lectura dialógica, proyectos cooperativos y deliberación sobre normas pueden aportar experiencias relacionales concretas, sin sustituir ajustes razonables ni medidas antidiscriminatorias.

Las relaciones entre pares también pueden deteriorarse cuando la búsqueda de pertenencia se organiza alrededor de exclusiones. Por ello, promover amabilidad como virtud individual resulta insuficiente. Es necesario observar quién habla, quién decide, quién queda fuera de equipos, cómo se responden las burlas y qué mecanismos existen para reparar daños sin imponer conciliaciones a quienes corren riesgos.

4. Competencias docentes y clima de aula

Jennings y Greenberg (2009) proponen el aula prosocial como un sistema de relaciones en el que la competencia socioemocional docente interviene en la gestión del aula, la calidad de los vínculos y la implementación de programas. El planteamiento no implica atribuir al profesorado responsabilidades ilimitadas: la carga de trabajo, la estabilidad organizacional, el liderazgo y el apoyo especializado también condicionan las posibilidades de sostener prácticas cuidadosas.

Una enseñanza socioemocional consistente exige modelaje adulto. Cuando un docente reconoce errores, explica decisiones, establece límites sin humillación y facilita la escucha, produce oportunidades de

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

aprendizaje implícito. Cuando se penaliza selectivamente a estudiantes vulnerables, el discurso sobre respeto pierde legitimidad. Por tanto, la formación docente debe incluir reflexión sobre sesgos, comunicación y disciplina formativa, así como acompañamiento y condiciones de bienestar laboral.

Para valorar el clima no basta con un inventario de conflictos sancionados: se requiere información sobre seguridad subjetiva, justicia percibida, participación, vínculos y accesibilidad de los canales de ayuda. Estas dimensiones pueden presentar resultados divergentes; un aula aparentemente silenciosa puede ocultar miedo a reportar agresiones o falta de voz estudiantil.

5. Intervenciones universales y evidencia de efectividad

Los metaanálisis aportan el respaldo empírico más consistente para la enseñanza socioemocional universal, aunque no autorizan estimar el efecto de un programa no evaluado. Durlak et al. (2011) sintetizaron 213 estudios de intervenciones escolares, y Taylor et al. (2017) examinaron resultados de seguimiento de 82 intervenciones. Ambas publicaciones muestran beneficios en diversos dominios, con advertencias sobre diseño, implementación y seguimiento.

La revisión contemporánea de Cipriano et al. (2023) reunió 424 investigaciones de 53 países y concluyó que, frente a grupos comparadores, los participantes en programas universales presentaban mejoras en habilidades socioemocionales, actitudes, comportamientos, clima, relaciones y funcionamiento escolar. El mismo estudio reconoce heterogeneidad significativa en contenido, calidad y contexto de implementación; por ello, la expresión «funciona» requiere precisar para quién, qué resultado, en qué escuela y durante cuánto tiempo.

En una síntesis circunscrita a Estados Unidos, Cipriano et al. (2024) analizaron 90 estudios de programas universales y señalaron beneficios en dimensiones académicas, socioemocionales y de seguridad percibida. La restricción geográfica es importante: los resultados requieren adaptación y evaluación antes de transferirse a escuelas latinoamericanas. Un metaanálisis reciente de Hua et al. (2026) centrado en educación primaria también describe resultados globales favorables e identifica variables de implementación, lo cual refuerza la importancia del diseño y seguimiento.

La evidencia debe distinguir intervenciones universales preventivas de protocolos especializados para acoso, abuso, violencia sexual o crisis. Las primeras fortalecen repertorios relacionales generales; los segundos responden a riesgos específicos mediante personal capacitado, documentación, protección y articulación con servicios competentes. Ninguna actividad de «empatía» debe reemplazar una ruta formal de actuación frente a vulneraciones de derechos.

6. Factores institucionales, familiares y socioculturales

Las posibilidades de convivencia se distribuyen de manera desigual. Infraestructura insegura, hacinamiento, alta rotación docente, tensiones comunitarias y falta de apoyo especializado pueden limitar resultados incluso cuando existe una planificación curricular explícita. UNESCO (2024a) propone respuestas de sistema que atienden la prevención, la protección y los factores estructurales de la violencia; la OCDE (2024) describe la relación de habilidades socioemocionales con diversos ambientes de aprendizaje.

La corresponsabilidad de las familias no debe confundirse con delegarles la solución de problemas escolares sin recursos. Se requiere comunicación de doble vía, reconocimiento de distintas formas de crianza, participación accesible y coordinación con servicios de apoyo. A escala institucional, el

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

fortalecimiento de la convivencia exige acuerdos coherentes entre gestión, docencia, estudiantes y profesionales de orientación.

Para Ecuador, la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022) ofrece un referente explícito de formación, prevención y cultura democrática. El acuerdo de 2024 relativo al acompañamiento socioemocional y la fundamentación curricular de 2025 muestran una orientación pública hacia la integración de estas dimensiones. La literatura internacional permite construir hipótesis de implementación, pero no constituye una evaluación de impacto de dichas políticas en instituciones ecuatorianas.

Tabla 1.

Fuentes centrales y alcance inferencial de la síntesis

Fuente	Ámbito/diseño	Aporte pertinente	Límite para esta revisión
Durlak et al. (2011)	Metaanálisis, programas universales	Resultados favorables en habilidades, conducta y aprendizaje	Evidencia histórica y heterogénea
Taylor et al. (2017)	Metaanálisis de seguimiento	Persistencia de beneficios en algunos resultados	Variedad en tiempos de seguimiento
Cipriano et al. (2023)	Metaanálisis internacional	Relaciones, clima y seguridad entre resultados	Moderadores de contexto e implementación
Cipriano et al. (2024)	Metaanálisis, Estados Unidos	Beneficios de programas universales	Transferibilidad cultural limitada
OCDE (2024)	Encuesta internacional	Dominios y correlatos de habilidades	Diseño observacional; no establece causalidad
UNESCO (2024b)	Informe regional ERCE	Empatía, diversidad y autorregulación	Autoinforme y contexto regional
Ministerio de Educación (2022–2025)	Políticas y orientaciones ecuatorianas	Marco institucional de convivencia y acompañamiento	No representa evaluación de impacto

Tabla 2.

Dimensiones socioemocionales y conexiones teóricas con convivecia

Dimensión	Manifestación educativa	Vínculo posible con convivencia
Autoconocimiento	Reconocer emociones, necesidades y límites	Comunicación de experiencias sin agresión
Autogestión	Pausar, modular respuesta y solicitar apoyo	Gestión de desacuerdos y prevención de escalamiento
Conciencia social	Atender perspectivas y diversidad	Reconocimiento y reducción de exclusiones
Habilidades relacionales	Escucha, cooperación, diálogo asertivo	Acuerdos, pertenencia y trabajo compartido
Decisión responsable	Valorar consecuencias y derechos	Normas deliberadas y reparación del daño

DISCUSIÓN

La síntesis permite sostener una tesis central: las competencias socioemocionales y la convivencia mantienen una relación bidireccional y ecológicamente condicionada. Las habilidades de regulación, diálogo y empatía pueden mejorar la calidad de las interacciones, mientras que ambientes seguros, justos y participativos crean oportunidades para practicar y desarrollar tales habilidades. Tratar uno de los términos como causa única del otro reduce un fenómeno complejo a una cadena lineal difícil de sostener empíricamente.

La interpretación de los metaanálisis requiere distinguir estimaciones grupales de decisiones institucionales. Las síntesis de Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017) y Cipriano et al. (2023) muestran tendencias positivas

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

para intervenciones universales, pero las variaciones de duración, calidad, contenido y población modifican los resultados. Desde esta perspectiva, el debate no consiste en aceptar o rechazar globalmente la educación socioemocional, sino en definir componentes pedagógicos transferibles y condiciones mínimas para su implementación responsable.

Una tensión conceptual adicional se sitúa entre adaptación individual y transformación institucional. Si la autorregulación se enseña con el único propósito de reducir «conductas disruptivas», puede convertir diferencias legítimas o expresiones de malestar en problemas personales. Un enfoque de derechos, por el contrario, combina aprendizaje de autocuidado con reconocimiento de agravios, debate de reglas, participación democrática y denuncia segura. Esta distinción resulta particularmente importante en escuelas que atienden estudiantes expuestos a exclusión o violencia.

La perspectiva ecológica implica además que la convivencia se construye entre niveles. En el microsistema del aula influyen interacciones concretas, prácticas de evaluación y formas de disciplina; en el nivel institucional intervienen liderazgo, formación, normas y procedimientos de apoyo; y en el entorno comunitario se expresan desigualdades, expectativas y relaciones intergeneracionales. La educación socioemocional, por consiguiente, debe dialogar con políticas de inclusión, protección y bienestar, no competir con ellas.

La contribución de la evidencia regional reside en aportar lenguajes y ejemplos que reconocen diversidad cultural y contextos de desigualdad. El informe UNESCO (2024b) identifica dominios pertinentes para primaria, mientras el mapeo regional de UNESCO (2025) evidencia diversidad de experiencias de implementación. No obstante, la existencia de experiencias no equivale a la disponibilidad de estudios controlados. Se requieren evaluaciones que examinen aceptación cultural, sostenibilidad, costos, seguridad de estudiantes y efectos distributivos.

En Ecuador, la convergencia entre la Política Nacional de Convivencia Escolar y las orientaciones de acompañamiento socioemocional ofrece una oportunidad de articulación institucional. La política propone formación, prevención y cultura democrática; los instrumentos posteriores integran el acompañamiento y las destrezas para la vida (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, 2024, 2025). La cuestión decisiva es operacional: cómo convertir orientaciones generales en horarios, formación, herramientas accesibles, protocolos y seguimiento, especialmente en territorios con brechas de recursos.

Para evitar mediciones reductivas, una evaluación institucional debería integrar al menos tres familias de indicadores: proceso (formación docente, oportunidades curriculares, participación y aplicación de protocolos), resultados relacionales (pertenencia, seguridad percibida, trato justo, apoyo entre pares) y protección (acceso a ayuda y respuesta oportuna ante incidentes). No se recomienda interpretar el descenso de denuncias como resultado inequívoco de mejora; sería necesario considerar subregistro, confianza en los mecanismos y cambios de población.

Entre los límites de este artículo se encuentra el carácter focalizado y no exhaustivo de las búsquedas documentales, así como la combinación de estudios con diseños y propósitos distintos. Tampoco se efectuó un análisis cuantitativo propio ni evaluación de riesgo de sesgo con instrumento estandarizado. Por ello, el modelo propuesto se entiende como hipótesis conceptual de organización institucional, que exige validación participativa y evaluación empírica antes de reivindicar efectividad en una población concreta.

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

Propuesta conceptual integradora

Se propone el Modelo Integrado de Competencias y Convivencia Educativa (MICCE) como dispositivo conceptual —no validado experimentalmente— para vincular la formación socioemocional con la gestión institucional de convivencia. El modelo se configura como un ciclo de mejora y no como una secuencia universal de tratamiento. Sus cinco componentes conservan la autonomía de cada comunidad educativa para ajustar prioridades, recursos y estrategias.

Componente 1. Diagnóstico participativo

Recoger experiencias sobre pertenencia, seguridad, prácticas de discriminación, escucha y conflictos; asegurar participación estudiantil, docente y familiar; triangulación de cuestionarios, espacios de diálogo y registros de protección, respetando confidencialidad.

Componente 2. Formación y acompañamiento docente

Desarrollar talleres aplicados sobre conciencia emocional, comunicación, sesgos, manejo de aula y disciplina formativa; ofrecer comunidades profesionales de aprendizaje y apoyo institucional que evite responsabilizar individualmente al docente por problemas sistémicos.

Componente 3. Integración curricular

Relacionar competencias socioemocionales con lectura, proyectos, tutorías, artes, ciudadanía y trabajo cooperativo; establecer objetivos observables, momentos para practicar y oportunidades de reflexión contextualizadas por edad, cultura y accesibilidad.

Componente 4. Participación y prácticas restaurativas

Construir acuerdos de convivencia, facilitar espacios deliberativos y procedimientos de reparación cuando sean seguros y pertinentes; diferenciar situaciones mediables de violencia o abuso, que requieren protección y rutas especializadas.

Componente 5. Seguimiento y evaluación

Definir indicadores de proceso, convivencia, equidad y protección; usar múltiples informantes, revisar resultados periódicamente, documentar ajustes y evitar comparaciones entre grupos sin atención al contexto.

La lógica de intervención plantea que las acciones formativas podrán aportar repertorios individuales y colectivos, mientras la mejora del clima institucional ofrecerá oportunidades para ejercerlos. La comprobación de esta hipótesis requeriría un diseño longitudinal o cuasiexperimental con línea base, seguimiento, medidas culturalmente pertinentes y análisis de heterogeneidad; tales procedimientos son recomendaciones futuras y no actividades ejecutadas en este estudio.

Tabla 3.

Estrategias orientativas del MICCE y posibles indicadores

Estrategia	Aplicación sugerida	Indicadores de seguimiento
Rutinas de identificación emocional	Preguntas breves y reflexión guiada en tutoría	Participación voluntaria y vocabulario emocional
Aprendizaje cooperativo	Roles rotativos y evaluación de interacciones	Inclusión de pares y distribución de voz
Diálogo y mediación formativa	Análisis de desacuerdos no violentos	Acuerdos cumplidos y trato percibido
Formación docente situada	Observación reflexiva y análisis de casos	Autoeficacia percibida y prácticas observadas
Participación estudiantil	Asambleas y revisión de normas	Percepción de justicia y decisiones compartidas
Protocolos de protección	Derivación responsable y seguimiento	Accesibilidad y oportunidad de respuesta

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

CONCLUSIONES

Primera. Las competencias socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades relevantes para comprender, regular y comunicar experiencias emocionales, colaborar y deliberar responsablemente. No equivalen a la convivencia: esta última es un proceso relacional y organizacional que depende también de reglas justas, participación, inclusión y protección.

Segunda. Los metaanálisis examinados respaldan, con las cautelas correspondientes, beneficios de programas universales de aprendizaje socioemocional en resultados individuales y escolares. La heterogeneidad de intervenciones y contextos impide asumir que cualquier actividad de educación emocional producirá automáticamente mejoras en seguridad o reducirá violencia.

Tercera. La competencia socioemocional docente representa una condición pedagógica significativa, siempre vinculada a bienestar laboral, liderazgo y apoyos institucionales. Las estrategias aisladas de aula son menos coherentes que aquellas que articulan modelaje adulto, currículo, participación y mecanismos claros de actuación.

Cuarta. Para América Latina y Ecuador, la pertinencia cultural y territorial resulta indispensable. Las orientaciones regionales y la normativa ecuatoriana ofrecen fundamentos para integrar desarrollo socioemocional y convivencia, aunque su eficacia aplicada requiere evaluación local y participación de las comunidades educativas.

Quinta. El MICCE ofrece una estructura conceptual de diagnóstico, formación, integración curricular, prácticas participativas y evaluación institucional. Su utilidad debe contrastarse mediante estudios longitudinales, diseños comparativos y análisis de implementación, evitando presentarlo como intervención validada.

Sexta. Las futuras investigaciones deberían estudiar mecanismos de cambio, percepción de seguridad, pertenencia, inclusión, respuesta ante denuncias y resultados diferenciales por territorio, edad y condiciones de vulnerabilidad. La prioridad científica es pasar de recomendaciones generales a evidencia contextualizada, ética y metodológicamente robusta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10, 61–82. https://hdl.handle.net/2445/111324

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (s. f.). What is the CASEL framework? https://casel.org/fundamentals-of-sel/what--is-the-casel-framework/

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3, 100029. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029

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

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B.,

ISSN: 3121-2948
Periodicidad: Trimestral, Volumen: 4, Número: 4, Año: 2026 páginas 199-210

Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Hua, Y., Godorb, B. P., Nederhand, M., Smeets, G., & Van der Hallen, R. (2026). Programs and practices influencing socio-emotional learning in primary schools: A meta-analysis. The Journal of Experimental Education. https://doi.org/10.1080/15377903.2026.2701647

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

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Política Nacional de Convivencia Escolar. https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Politica-Nacional-de-Convivencia.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00085-A: 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. (2025). Fundamentación de inserciones curriculares. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/09/fundamentacion-inserciones-curriculares.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2024). 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

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

UNESCO. (2024a). Safe to learn and thrive: Ending violence in and through education. https://www.unesco.org/en/articles/safe-learn-and-thrive-ending-violence-and-through-education

UNESCO. (2024b). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo

UNESCO. (2025). Socioemotional learning experiences in Latin America and the Caribbean. https://www.unesco.org/en/articles/socioemotional-learning-experiences-latin-america-and-caribbean

UNICEF. (2021). Reimaginar la educación y el desarrollo de habilidades para niños, niñas y adolescentes. https://www.unicef.org/lac/informes/reimaginar-la-educacion-en-america-latina-y-caribe