DScEd

ISBN:979-8-9977366-1-3

CONVIVIR EN TIEMPOS DE CRISIS: construir paz escolar, bienestar socioemocional y mediación restaurativa

Políticas Contemporáneas y Gestión Educativa

UTE
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

GLOBAL EDUCATION AND TECHNOLOGY CONGRESS
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

CONVIVIR EN TIEMPOS DE CRISIS:

construir paz escolar, bienestar socioemocional y mediación restaurativa

Acceso abierto / Open Access. El presente libro ha sido sometido a un proceso de revisión (pares externos). La publicación cuenta con el aval de la University of Technology and Education, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en



Primera publicación: agosto, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial UTE

Tel.: +1 (754) 465-3517

https://uted.us/ - https://books.uted.us/

University of Technology and Education

Florida Department of Education, License #12837. 2010 NW 150th Ave Ste 213, Pembroke Pines, FL 33028, Estados Unidos

ISBN: 979-8-9977366-1-3

DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2*

Esta publicación es el resultado del I Congreso Internacional sobre Educación Global y Tecnología, celebrado bajo los auspicios de la Universidad de Tecnología y Educación. https://ce.uted.us/congreso/

Convivir en tiempos de crisis para construir paz escolar, bienestar socioemocional y mediación restaurativa / Livia Diaz González, Torcoroma Liliana Fierro González, Luz Marina Bermúdez Peña, Luz Edith Macea Blanco, Fabián Ernesto Maldonado Mejía, Maica Jayduth Orozco Sánchez, Jenny Josefina Vicuña Romero, José Francisco Marimon Lozano, José Gregorio Ruiz Hernández, Sandro José Pérez Quevedo, Luz Meida Torres Velásquez, Leandro Luis Lobo López, Magda Patricia Romero Palomo, José Francisco Arteaga Petro, Jorge Enrique Taboada Álvarez, Jhon Fredy Mosquera Quinto, Jorge Eliécer Cadena Rodríguez y Ricardo Álvarez Huertas: Fondo editorial University of Technology and Education 2026

ISBN: 979-8-9977366-1-3

236 páginas.

1. Convivencia escolar; 2. competencias socioemocionales; 3. paz escolar; 4. mediación restaurativa; 5. inclusión educativa.

Materia:370 - Educación

Clasificación Thema: JNMT - Formación docente

JNA - Filosofía y teoría de la educación

JNF - Estrategias y políticas educativas

Cita sugerida (APA 7ma): Convivir en tiempos de crisis para construir paz escolar, bienestar socioemocional y mediación restaurativa.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....6
RESUMEN.....7
Capítulo 1.....8
Pedagogía planetaria y competencias socioemocionales para la toma de decisiones saludables en estudiantes.....9
Torcoroma Liliana Fierro González.....9
Capítulo 2.....24
De la norma punitiva a la corresponsabilidad: hacia un modelo reconstructivo de convivencia escolar.....25
Luz Marina Bermúdez Peña.....25
Capítulo 3.....39
Incidencia de las competencias socioemocionales docentes para la construcción y el fortalecimiento de ambientes inclusivos y la sana convivencia.....40
Luz Edith Macea Blanco.....40
Capítulo 4.....55
Actividad física y deporte escolar como mediadores de formación integral en contextos rurales colombianos.....56
Fabián Maldonado Mejía.....56
Capítulo 5.....70
Efectos de la implementación de componentes curriculares interdisciplinares para la convivencia escolar.....71
Maica Jayduth Orozco Sánchez.....71
Jenny Josefina Vicuña Romero.....71
Capítulo 6.....86
La Tradición Educa: Música y Danza para el Desarrollo Socioemocional Educativo.....87
José Francisco Marimon Lozano.....87
Capítulo 7.....99
Tendencias investigativas sobre prevención de conflictos y convivencia inclusiva en contextos escolares latinoamericanos.....100
José Gregorio Ruiz Hernández.....100
Sandro José Pérez Quevedo.....100
Capítulo 8.....112
Factores ecológicos multinivel asociados a la convivencia y la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad social: una revisión sistemática.....113
Luz Meida Torres Velasquez.....113
Leandro Luis Lobo López.....113

Capítulo 9 132
Dinámicas de convivencia entre padres y docentes: revisión sistemática para modelos de intervención en Escuela de Padres 133
Magda Patricia Romero Palomo 133
Capítulo 10 161
La práctica deportiva como escenario pedagógico para la construcción de convivencia escolar en contextos rurales 162
José Francisco Arteaga Petro 162
Jorge Enrique Taboada Álvarez 162
Capítulo 11 191
Violencias cotidianas y competencias socioemocionales: implicaciones para la convivencia escolar en Apartadó, Urabá 192
Jhon Fredy Mosquera Quinto 192
Capítulo 12 214
Inclusión y Convivencia Escolar: Estrategias para Transformar las Relaciones en Entornos Rurales 215
Jorge Eliécer Cadena Rodríguez 215
Ricardo Álvarez Huertas 215

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye uno de los desafíos centrales de la educación contemporánea. Las instituciones educativas no solo enfrentan conflictos interpersonales, situaciones de violencia, exclusión o debilitamiento de los vínculos, sino también transformaciones sociales, familiares, culturales y territoriales que inciden en el bienestar de estudiantes, docentes y comunidades. En este libro, la expresión "tiempos de crisis" alude precisamente a esos escenarios de tensión e incertidumbre que exigen superar respuestas fragmentadas y avanzar hacia formas de convivencia basadas en el cuidado, la participación, la corresponsabilidad y la transformación pedagógica de los conflictos.

Desde esta perspectiva, la paz escolar no se entiende como ausencia de desacuerdos ni como simple cumplimiento de normas. Se concibe como la capacidad de una comunidad educativa para reconocer las diferencias, prevenir las violencias, fortalecer los vínculos y gestionar los conflictos mediante el diálogo, la participación y la construcción de acuerdos. El conflicto, por tanto, no desaparece de la vida escolar, sino que puede convertirse en una oportunidad formativa cuando es abordado desde principios de reconocimiento, responsabilidad y reparación.

Los doce capítulos que integran esta obra convergen en una idea fundamental: la convivencia escolar es un fenómeno relacional, sistémico y situado. Su fortalecimiento no depende de una única estrategia ni de la actuación aislada de docentes o directivos. Requiere articular competencias socioemocionales, prácticas restaurativas, inclusión educativa, participación familiar, contextualización curricular y reconocimiento de las particularidades de cada territorio.

El bienestar socioemocional ocupa un lugar central en esta propuesta porque aporta capacidades para reconocer emociones, regular respuestas, desarrollar empatía, tomar decisiones responsables y establecer relaciones respetuosas. Sin embargo, estas capacidades adquieren mayor sentido cuando se integran con enfoques de mediación y restauración que permitan comprender el daño, asumir responsabilidades y reconstruir relaciones afectadas.

Esta mirada explica también la presencia de temas como la ruralidad, el deporte, la actividad física, la música, la danza, el currículo y la relación entre familias y escuela. Lejos de constituir asuntos independientes, representan escenarios concretos en los que se construye la convivencia. El deporte puede favorecer cooperación y autorregulación; las expresiones artísticas fortalecen identidad, participación y reconocimiento; el currículo puede incluir o excluir; las familias forman parte de la corresponsabilidad educativa; y los territorios rurales plantean condiciones culturales, sociales e institucionales que demandan respuestas pedagógicas contextualizadas.

La obra reúne ensayos, análisis pedagógicos y revisiones de literatura que permiten aproximarse al problema desde distintas perspectivas. Su aporte radica en integrar dimensiones que con frecuencia se estudian por separado y mostrar que construir paz escolar requiere actuar simultáneamente sobre las capacidades individuales, las relaciones interpersonales, las prácticas institucionales y las condiciones del contexto.

En este sentido, los capítulos pueden leerse como partes de una misma propuesta: avanzar desde una convivencia centrada en el control y la sanción hacia una cultura educativa del cuidado, la inclusión, la corresponsabilidad y la restauración de los vínculos. Desde allí, la escuela se reconoce no solo como espacio de aprendizaje académico, sino también como territorio privilegiado para aprender a convivir y construir paz.

RESUMEN

La convivencia escolar constituye uno de los desafíos centrales de la educación contemporánea. Las instituciones educativas no solo enfrentan conflictos interpersonales, situaciones de violencia, exclusión o debilitamiento de los vínculos, sino también transformaciones sociales, familiares, culturales y territoriales que inciden en el bienestar de estudiantes, docentes y comunidades. En este libro, la expresión "tiempos de crisis" alude precisamente a esos escenarios de tensión e incertidumbre que exigen superar respuestas fragmentadas y avanzar hacia formas de convivencia basadas en el cuidado, la participación, la corresponsabilidad y la transformación pedagógica de los conflictos.

Desde esta perspectiva, la paz escolar no se entiende como ausencia de desacuerdos ni como simple cumplimiento de normas. Se concibe como la capacidad de una comunidad educativa para reconocer las diferencias, prevenir las violencias, fortalecer los vínculos y gestionar los conflictos mediante el diálogo, la participación y la construcción de acuerdos. El conflicto, por tanto, no desaparece de la vida escolar, sino que puede convertirse en una oportunidad formativa cuando es abordado desde principios de reconocimiento, responsabilidad y reparación.

Capítulo 1

Pedagogía planetaria y competencias socioemocionales para la toma de decisiones saludables en estudiantes

Torcoroma Liliana Fierro González [1]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[1] University of Technology and Education, United States.

fierro.lilianat2024@uted.us https://orcid.org/0009-0009-1148-5799

RESUMEN

Este ensayo analiza la relación entre competencias socioemocionales y pedagogía planetaria como fundamento para fortalecer la toma de decisiones saludables en estudiantes. Se parte de reconocer que decidir durante la adolescencia implica integrar emociones, experiencias, relaciones y condiciones del contexto, por lo que no basta con ofrecer información sobre conductas adecuadas. Las competencias socioemocionales favorecen la autorregulación, la empatía, la comunicación y la valoración de consecuencias, mientras que la pedagogía planetaria amplía el sentido del cuidado hacia los otros, la comunidad y el territorio. Su articulación permite comprender las decisiones saludables desde tres dimensiones complementarias: cuidado de sí, cuidado de los otros y cuidado del territorio. El ensayo también destaca la necesidad de una formación situada, sostenida por el currículo, la preparación docente y el acompañamiento institucional. Se concluye que esta integración constituye una orientación pedagógica pertinente para promover decisiones conscientes, responsables y vinculadas con el bienestar individual y colectivo.

Palabras clave: competencias socioemocionales; pedagogía planetaria; toma de decisiones; adolescencia; educación.

1.1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye una etapa marcada por transformaciones personales, sociales y educativas que inciden de manera significativa en la forma en que los jóvenes interpretan su entorno y toman decisiones. En este periodo adquieren especial importancia las elecciones relacionadas con la convivencia, los hábitos personales, el manejo de las emociones, las relaciones con los pares y la construcción del proyecto de vida. Sin embargo, decidir de manera saludable no depende únicamente de contar con información sobre aquello que puede resultar beneficioso o perjudicial. En cada elección intervienen emociones, experiencias previas, expectativas, presiones sociales y condiciones del contexto, lo que convierte la toma de decisiones en un proceso complejo que requiere acompañamiento formativo.

Dentro de este escenario, las competencias socioemocionales representan una dimensión relevante de la educación porque contribuyen al reconocimiento de las emociones, la regulación de las respuestas, la empatía, la comunicación y la construcción de relaciones interpersonales. Su importancia no se limita al bienestar individual, pues estas capacidades también se relacionan con la manera en que los estudiantes participan en la vida escolar, afrontan dificultades y proyectan sus acciones. Treviño Villarreal et al. (2019) muestran la relación entre las habilidades socioemocionales y distintos aspectos de la experiencia educativa en estudiantes de educación media superior, mientras que Caballero-Cobos y Llorent (2022) resaltan la importancia de procesos pedagógicos sostenidos y de la formación docente para favorecer el desarrollo de competencias sociales, emocionales y morales en estudiantes de secundaria.

La relevancia de esta formación también ha adquirido reconocimiento en el contexto educativo colombiano. La Ley 2383 de 2024 promueve la educación socioemocional en las instituciones de preescolar, básica y media como parte del desarrollo integral de los estudiantes. Este marco abre posibilidades para fortalecer su presencia en la escuela, pero al mismo tiempo plantea el desafío de evitar que se reduzca a actividades aisladas o a intervenciones desconectadas del currículo. La educación socioemocional requiere continuidad y espacios donde los estudiantes puedan relacionar lo aprendido con situaciones reales de su vida cotidiana, de manera

que las capacidades desarrolladas contribuyan efectivamente a la construcción de criterios para decidir.

No obstante, comprender las decisiones únicamente desde la dimensión individual resulta insuficiente. Las elecciones de los jóvenes se producen dentro de relaciones familiares, escolares, comunitarias y territoriales que también influyen en sus posibilidades y expectativas. En el caso de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Aguazul, Casanare, estas reflexiones adquieren un sentido particular, pues las decisiones y proyecciones de los estudiantes se construyen dentro de condiciones escolares, sociales y territoriales específicas. En el ámbito municipal, Hernández Martínez y Centeno Villamizar (2023) analizaron la incidencia del énfasis institucional en el futuro profesional de estudiantes de Aguazul, mostrando la relación que puede existir entre la experiencia educativa y las proyecciones que los jóvenes construyen acerca de su futuro. Esta consideración invita a pensar la formación para la toma de decisiones desde una perspectiva situada, capaz de reconocer tanto el mundo emocional del estudiante como las relaciones y condiciones del entorno en el que desarrolla su vida.

En este punto, la pedagogía planetaria ofrece una perspectiva que permite ampliar el sentido del cuidado y de la responsabilidad. Al reconocer la interdependencia entre las personas, las comunidades y los territorios, este enfoque posibilita comprender que una decisión saludable no se limita al beneficio individual, sino que también implica considerar sus repercusiones sobre los demás y sobre el entorno. A partir de esta premisa, el presente ensayo sostiene que la articulación entre competencias socioemocionales y pedagogía planetaria puede fortalecer la toma de decisiones saludables en estudiantes al vincular el cuidado de sí, el cuidado de los otros y el cuidado del territorio. Desde esta tesis se desarrolla una reflexión que examina la formación socioemocional, el sentido educativo de la pedagogía planetaria, las posibilidades de diálogo entre ambos enfoques y las condiciones necesarias para llevar esta perspectiva a la práctica escolar.

1.2. DESARROLLO

1.2.1 Competencias socioemocionales y toma de decisiones saludables

La adolescencia constituye una etapa en la que las decisiones adquieren especial relevancia, pues muchas de ellas comienzan a relacionarse con la autonomía, la construcción de identidad, las relaciones interpersonales y el proyecto de vida. Elegir cómo actuar frente a una presión de grupo, cómo responder ante un conflicto, cómo manejar el estrés académico o cómo establecer determinados hábitos no depende únicamente de conocer qué alternativas están disponibles y qué consecuencias pueden derivarse de ellas. En estas situaciones intervienen emociones, expectativas, experiencias previas y formas de interpretar los efectos de los propios actos. Por ello, comprender la toma de decisiones saludables exige reconocer que decidir es un proceso en el que se articulan dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

Desde esta perspectiva, las competencias socioemocionales adquieren un papel relevante porque permiten al estudiante identificar aquello que siente, comprender cómo esas emociones influyen en su comportamiento y regular sus respuestas antes de actuar. Blanco Ariza y Gómez Vergara (2024) destacan que las emociones se relacionan con procesos psicológicos, cognitivos y sociales, lo que permite comprender que no constituyen un elemento separado del aprendizaje. En la vida escolar, reconocer el miedo, la frustración, la ansiedad, la presión o el entusiasmo puede contribuir a interpretar de manera más consciente una situación y a valorar las alternativas disponibles antes de tomar una decisión.

Esta capacidad resulta especialmente importante cuando los jóvenes enfrentan escenarios en los que la influencia de los pares, la necesidad de aceptación o la intensidad emocional pueden modificar la manera en que valoran los riesgos. Una decisión saludable, en este sentido, no debería entenderse simplemente como una respuesta previamente definida desde criterios externos, sino como la capacidad de analizar una situación, anticipar posibles consecuencias y actuar con mayor autonomía. Las habilidades socioemocionales pueden favorecer este proceso al fortalecer recursos como la autorregulación, la comunicación, la empatía y el establecimiento de metas, competencias que también guardan relación con la manera en que los estudiantes participan y se desenvuelven en su trayectoria educativa (Treviño Villarreal et al., 2019).

El fortalecimiento de estas capacidades, sin embargo, no puede reducirse a actividades ocasionales destinadas a hablar de emociones. La educación socioemocional requiere continuidad y experiencias en las que el estudiante pueda

poner en práctica lo aprendido dentro de situaciones reales o cercanas a su vida cotidiana. Caballero-Cobos y Llorent (2022) muestran la importancia que adquieren las prácticas pedagógicas sostenidas y la formación docente en el desarrollo de competencias sociales, emocionales y morales en estudiantes de secundaria. Este planteamiento permite comprender que el aprendizaje socioemocional necesita formar parte de procesos educativos sistemáticos y no limitarse a intervenciones aisladas sin seguimiento.

También resulta necesario reconocer que estas competencias pueden desarrollarse a través de diferentes experiencias pedagógicas. Martínez-Venegas (2023), desde una propuesta vinculada con la educación física en adolescentes con discapacidad intelectual leve, muestra que la interacción, la cooperación y la experiencia corporal pueden convertirse en escenarios para favorecer aprendizajes socioemocionales. Aunque este antecedente corresponde a una población específica, permite advertir que el desarrollo de estas capacidades no depende exclusivamente de actividades discursivas. Aprender a reconocer emociones, relacionarse con otros y tomar decisiones también puede producirse en situaciones de participación, cooperación, resolución de problemas y reflexión sobre la propia experiencia.

En consecuencia, fortalecer la toma de decisiones saludables implica ofrecer a los estudiantes oportunidades para comprender lo que sienten, reconocer las influencias que intervienen en sus elecciones y valorar las consecuencias de sus acciones. La escuela puede contribuir a este proceso cuando convierte las competencias socioemocionales en una dimensión permanente de la formación y no en una respuesta ocasional frente a situaciones de conflicto. Desde esta mirada, educar para decidir no significa prescribir respuestas frente a cada situación, sino acompañar al estudiante en la construcción de criterios que le permitan actuar con mayor conciencia, autonomía y responsabilidad frente a las situaciones que atraviesan su vida cotidiana.

1.2.2 Pedagogía planetaria y sentido ampliado del cuidado

La comprensión de una decisión saludable puede ampliarse cuando deja de considerarse únicamente como una elección orientada al bienestar individual y comienza a reconocerse como una acción que también produce efectos sobre otras personas y sobre el entorno. Desde esta perspectiva, la salud no se reduce al

autocuidado entendido de manera aislada, sino que se relaciona con formas de convivencia, responsabilidad y pertenencia. Este desplazamiento resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, donde las decisiones de los estudiantes se construyen en interacción constante con compañeros, docentes, familias y comunidades.

La pedagogía planetaria ofrece un marco pertinente para comprender esta dimensión relacional del cuidado. Su propuesta parte del reconocimiento de que la vida humana se desarrolla dentro de redes de interdependencia y que las acciones individuales se encuentran vinculadas con realidades sociales, culturales y ambientales más amplias. Moreno Fernández (2015), al abordar la ciudadanía planetaria en contextos educativos, destaca la necesidad de formar sujetos capaces de reconocerse como parte de una comunidad común y de asumir responsabilidades que trascienden el interés estrictamente personal. Desde esta mirada, educar también implica favorecer una conciencia sobre los vínculos que conectan las decisiones cotidianas con otras formas de vida y convivencia.

Este enfoque adquiere mayor sentido cuando la ciudadanía planetaria se entiende desde los contextos concretos donde transcurre la experiencia educativa. Badel Gómez (2023) plantea una formación situada y contextualizada que permite vincular la ciudadanía planetaria con problemas cercanos a la realidad escolar. Esta perspectiva evita que lo planetario se convierta en una idea distante o exclusivamente asociada con grandes problemáticas globales. Por el contrario, permite comprender que las responsabilidades colectivas se construyen desde prácticas locales, desde la manera de relacionarse con los demás y desde las decisiones que afectan la vida cotidiana de una comunidad.

En esta misma dirección, López Calva (2023) propone pensar la ciudadanía planetaria como una forma de reconocer la condición compartida de la humanidad y la responsabilidad derivada de vivir en un mundo interdependiente. En el contexto escolar, esta idea puede traducirse en una formación que invite a los estudiantes a considerar no solo las consecuencias personales de sus decisiones, sino también sus posibles repercusiones en los demás y en los espacios que habitan. Así, una decisión comienza a ser valorada no únicamente por el beneficio inmediato que pueda producir, sino también por su capacidad para sostener relaciones de respeto, cuidado y corresponsabilidad.

La pedagogía planetaria también supone superar una visión fragmentada del conocimiento. Villela Cervantes y Andrade Salazar (2023) plantean que la educación planetaria requiere articular diferentes niveles de experiencia y comprensión, lo que favorece una lectura más compleja de los problemas humanos. Esta orientación resulta pertinente para pensar la salud y el bienestar, pues permite reconocer que las decisiones no se producen de manera aislada ni responden a una sola dimensión de la vida. Las elecciones relacionadas con el consumo, las relaciones interpersonales, el uso del tiempo, la participación o el cuidado personal pueden adquirir nuevos significados cuando se analizan desde sus conexiones con la comunidad y con el entorno.

En consecuencia, la pedagogía planetaria permite ampliar el sentido del cuidado desde una lógica individual hacia una comprensión relacional y responsable de la vida. Cuidarse implica atender las propias necesidades, pero también reconocer que el bienestar se construye en interacción con otros y dentro de un territorio compartido. Esta mirada prepara el camino para comprender que las decisiones saludables pueden ser abordadas como prácticas de cuidado de sí, de los demás y del entorno, y no solamente como elecciones privadas. Desde esta perspectiva, la educación puede contribuir a formar estudiantes capaces de interpretar sus decisiones dentro de una red más amplia de relaciones y responsabilidades.

1.2.3 Articulación de competencias socioemocionales y pedagogía planetaria para la toma de decisiones saludables

La relación entre competencias socioemocionales y pedagogía planetaria permite comprender la toma de decisiones saludables desde una perspectiva más amplia que la elección individual. Mientras las competencias socioemocionales aportan herramientas para reconocer emociones, regular respuestas, establecer relaciones y valorar alternativas, la pedagogía planetaria introduce una dimensión ética orientada a comprender que toda decisión se produce dentro de redes de interdependencia. Este diálogo permite considerar que decidir saludablemente no consiste solo en proteger el bienestar personal, sino también en reconocer las implicaciones que una elección puede tener sobre otras personas y sobre el entorno en el que se desarrolla la vida cotidiana.

Esta integración adquiere especial significado en el escenario escolar, donde los estudiantes enfrentan situaciones que involucran simultáneamente emociones,

relaciones y responsabilidades. Una discusión entre compañeros, la presión de un grupo, el manejo del estrés académico, la organización del tiempo o las decisiones relacionadas con el proyecto de vida no pueden analizarse únicamente desde la autorregulación individual. Cada una de estas experiencias ocurre dentro de relaciones concretas y genera consecuencias que pueden alcanzar al grupo, a la familia o a la comunidad. En este sentido, el aprendizaje de la toma de decisiones puede orientarse mediante preguntas que ayuden al estudiante a reconocer qué siente, qué alternativas tiene, qué consecuencias anticipa y de qué manera su elección puede afectar a quienes comparten su entorno.

Esta manera de abordar la decisión también plantea la necesidad de vincular el aprendizaje con las realidades del contexto. Rodríguez Gómez, Estrada Chauta y Vásquez García (2022), al relacionar pedagogía planetaria y justicia curricular, destacan la importancia de reconocer las experiencias, las voces y las condiciones desde las cuales se construye el conocimiento escolar. A partir de este planteamiento, las situaciones que forman parte de la cotidianidad de los estudiantes pueden convertirse en oportunidades para reflexionar sobre cuidado, responsabilidad y convivencia. El currículo deja así de presentar las competencias socioemocionales como contenidos separados y puede integrarlas en experiencias donde los jóvenes analicen problemas cercanos y construyan criterios para actuar frente a ellos.

El territorio también adquiere relevancia dentro de este enfoque, pues las decisiones no se toman al margen de las expectativas y posibilidades que ofrece el contexto. Hernández Martínez y Centeno Villamizar (2023), al analizar la incidencia del énfasis institucional en el futuro profesional de estudiantes de Aguazul, Casanare, muestran cómo determinadas características del entorno escolar pueden influir en las proyecciones que los jóvenes construyen sobre su futuro. Aunque este antecedente no aborda directamente la toma de decisiones saludables, sí permite reconocer que las decisiones estudiantiles se configuran dentro de condiciones educativas y sociales concretas. Por ello, una propuesta pedagógica dirigida a estudiantes de este contexto necesita dialogar con sus experiencias, expectativas y formas de interpretar las posibilidades que encuentran en su institución y en el territorio.

En este marco, la relación entre ambos enfoques puede expresarse mediante tres dimensiones complementarias: cuidado de sí, cuidado de los otros y cuidado del

territorio. El cuidado de sí implica reconocer emociones, necesidades y consecuencias personales; el cuidado de los otros supone considerar los vínculos, la convivencia y la responsabilidad frente a quienes participan en una situación; y el cuidado del territorio amplía la reflexión hacia el espacio social y comunitario en el que esas decisiones adquieren sentido. Estas dimensiones no funcionan de manera independiente, sino que permiten comprender la decisión saludable como una práctica en la que autonomía y responsabilidad se construyen de manera conjunta.

Por consiguiente, integrar competencias socioemocionales y pedagogía planetaria en la formación escolar no significa incorporar dos contenidos adicionales al currículo, sino ofrecer una manera de acompañar al estudiante en la construcción de criterios para decidir. La finalidad no sería proporcionar respuestas predeterminadas frente a cada dilema, sino favorecer procesos de reflexión en los que el joven pueda comprender sus emociones, valorar consecuencias y reconocer su pertenencia a una comunidad. De esta forma, la toma de decisiones saludables puede convertirse en una experiencia educativa vinculada con la autonomía, el cuidado y la responsabilidad, capaz de conectar el mundo personal del estudiante con las relaciones y realidades que conforman su entorno.

1.2.4. Condiciones y desafíos para una formación situada en la toma de decisiones saludables

La articulación entre competencias socioemocionales y pedagogía planetaria ofrece posibilidades formativas relevantes, pero también exige reconocer algunos límites. Uno de ellos consiste en evitar que la educación socioemocional convierta los problemas de bienestar en responsabilidades exclusivamente individuales. Enseñar a un estudiante a reconocer y regular sus emociones puede favorecer su capacidad para decidir, pero no significa que todas las dificultades que enfrenta dependan únicamente de su disposición personal. Las decisiones también están condicionadas por relaciones familiares, dinámicas escolares, oportunidades sociales y circunstancias económicas y culturales que pueden ampliar o restringir las posibilidades de actuación.

Esta precaución resulta igualmente necesaria cuando se aborda la pedagogía planetaria. Si sus principios se presentan únicamente mediante discursos generales sobre sostenibilidad, ciudadanía o cuidado del planeta, existe el riesgo de que pierdan relación con las experiencias concretas de los estudiantes. Biehl (2021), desde una

perspectiva crítica de la salud planetaria, advierte sobre las limitaciones de enfoques globales que pueden invisibilizar saberes, desigualdades y realidades locales. Trasladada al campo educativo, esta observación permite sostener que una formación orientada al cuidado debe partir de los contextos donde los jóvenes viven, estudian y construyen sus expectativas, en lugar de imponer modelos abstractos alejados de su experiencia cotidiana.

Una propuesta situada requiere, por tanto, reconocer al estudiante como participante activo del proceso educativo. Sus experiencias, preocupaciones y formas de interpretar los problemas del entorno pueden constituirse en puntos de partida para la reflexión pedagógica. Esto supone generar espacios de diálogo en los que los jóvenes puedan analizar situaciones cercanas, expresar distintas perspectivas y deliberar sobre las consecuencias de sus decisiones. La pedagogía planetaria adquiere mayor sentido cuando lo global se comprende desde lo local y cuando la responsabilidad frente a otros y al territorio se construye a partir de problemas que tienen significado para quienes participan en el proceso educativo.

Otro desafío corresponde al papel del docente. El fortalecimiento de competencias socioemocionales y la incorporación de una perspectiva planetaria no deberían convertirse en nuevas exigencias curriculares sin acompañamiento institucional. Caballero-Cobos y Llorent (2022) muestran la relevancia de la formación docente para el desarrollo de competencias sociales, emocionales y morales en estudiantes de secundaria. En consecuencia, cualquier propuesta que pretenda integrar estas dimensiones necesita ofrecer a los profesores oportunidades de formación, espacios de planificación compartida y criterios pedagógicos que permitan trabajar con las emociones sin convertir el aula en un espacio terapéutico ni trasladar al docente responsabilidades que corresponden a otros ámbitos profesionales.

En el contexto colombiano, esta necesidad adquiere especial relevancia a partir de la Ley 2383 de 2024, que promueve la educación socioemocional en las instituciones de preescolar, básica y media. Este marco normativo representa una oportunidad para fortalecer el desarrollo integral, pero su alcance dependerá de la manera en que se traduzca en prácticas escolares sostenidas. Incorporar la educación socioemocional no debería limitarse a talleres ocasionales o actividades desconectadas del currículo, sino propiciar acuerdos institucionales que vinculen formación docente,

participación estudiantil, convivencia y seguimiento. De igual manera, la perspectiva planetaria puede enriquecer estos procesos cuando permite relacionar el bienestar individual con la responsabilidad colectiva y territorial.

En síntesis, formar para la toma de decisiones saludables exige algo más que enseñar técnicas de autorregulación o promover discursos sobre el cuidado. Requiere construir condiciones educativas que permitan al estudiante comprender sus emociones, analizar las circunstancias que influyen en sus elecciones y reconocer que sus acciones forman parte de relaciones más amplias. La escuela puede acompañar este proceso, pero necesita hacerlo desde una perspectiva situada, con respaldo institucional y participación de la comunidad educativa. Solo así la relación entre competencias socioemocionales y pedagogía planetaria puede trascender el plano conceptual y convertirse en una orientación pedagógica capaz de fortalecer decisiones conscientes, responsables y vinculadas con el cuidado de sí, de los otros y del territorio.

1.3. CONCLUSIONES

La toma de decisiones saludables en estudiantes no puede comprenderse únicamente como el resultado de recibir información sobre aquello que conviene hacer. A lo largo de este ensayo se ha mostrado que decidir implica reconocer emociones, interpretar situaciones, valorar consecuencias y actuar dentro de contextos sociales concretos. En este sentido, las competencias socioemocionales adquieren una función formativa relevante porque ofrecen recursos para comprender las propias respuestas, regular impulsos, relacionarse con otros y construir criterios de actuación con mayor autonomía.

La pedagogía planetaria amplía esta comprensión al situar las decisiones dentro de una red de relaciones que vincula al individuo con otras personas, con la comunidad y con el territorio. Desde esta mirada, el cuidado no se limita al bienestar personal, sino que incorpora responsabilidad, convivencia e interdependencia. Por ello, una decisión saludable puede entenderse como aquella que considera simultáneamente el cuidado de sí, el cuidado de los otros y el cuidado del territorio, reconociendo que las elecciones personales también producen efectos en espacios compartidos.

La articulación entre competencias socioemocionales y pedagogía planetaria permite, por tanto, superar dos reduccionismos: por un lado, la idea de que el bienestar depende exclusivamente de la autorregulación individual; por otro, la concepción de la pedagogía planetaria como un discurso abstracto desligado de la experiencia cotidiana. Cuando ambos enfoques dialogan, la formación para decidir adquiere un carácter situado y puede vincularse con situaciones reales de la vida escolar, con las relaciones entre pares, con las expectativas de futuro y con las características del contexto en el que los estudiantes construyen sus proyectos de vida.

Este planteamiento también exige reconocer que la escuela no puede asumir de manera aislada toda la responsabilidad sobre el bienestar juvenil. La formación socioemocional y la perspectiva planetaria requieren continuidad, acompañamiento institucional, formación docente y espacios de participación estudiantil. Su incorporación pierde sentido cuando se limita a actividades ocasionales o a contenidos desconectados del currículo. En cambio, puede adquirir mayor alcance cuando se integra en experiencias pedagógicas que permitan deliberar, analizar problemas cercanos y reflexionar sobre las consecuencias de las propias decisiones.

En consecuencia, fortalecer decisiones saludables en estudiantes implica formar sujetos capaces de comprender lo que sienten, reconocer las condiciones que influyen en sus elecciones y asumir responsabilidad frente a los efectos de sus acciones. La escuela puede contribuir a este proceso cuando acompaña la construcción de autonomía sin imponer respuestas predeterminadas y cuando convierte el cuidado en una práctica vinculada con la vida cotidiana, la convivencia y el territorio. Así, la relación entre competencias socioemocionales y pedagogía planetaria constituye una orientación pedagógica pertinente para favorecer decisiones más conscientes, responsables y coherentes con el bienestar individual y colectivo.

1.4. REFERENCIAS

Badel Gómez, M. F. (2023). Ciudadanía planetaria: Una propuesta de formación situada y contextualizada en la escuela. *Ciencia y Sociedad, 48*(3), 35–61. https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i3.pp35-61

Biehl, J. (2021). Descolonizando a saúde planetária. *Horizontes Antropológicos, 27*(59), 337–359. https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000100017

Blanco Ariza, L. M., & Gómez Vergara, R. O. (2024). La importancia de las emociones en el desarrollo psicológico, social y cognitivo del ser humano: Un enfoque multidisciplinar. *Línea Imaginaria, 2*(18). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i18.2753

Caballero-Cobos, M., & Llorent, V. J. (2022). The effects of a teacher training program on neuroeducation in improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students: A two-year quasi-experimental study. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 27*(2), 158–167. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.002

Congreso de la República de Colombia. (2024, 19 de julio). *Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. https://www.funcionpublica.gov.co

Hernández Martínez, F., & Centeno Villamizar, J. A. (2023). Incidencia del énfasis institucional en el futuro profesional de estudiantes del municipio de Aguazul–Casanare. *Línea Imaginaria, 1*(14). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i14.1729

López-Calva, J. M. (2023). Construir la Cosmópolis para formar la ciudadanía planetaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1547. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-011

Martínez-Venegas, S. L. (2023). Desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes con discapacidad intelectual leve, una alternativa educativa desde la educación física. *Lúdica Pedagógica, 1*(38), 23–34. https://doi.org/10.17227/ludica.num38-20614

Moreno Fernández, O. (2015). Educación y ciudadanía planetaria: Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 229–261. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.09

Rodríguez Gómez, H. M., Estrada Chauta, J. C., & Vásquez García, J. C. (2022). Pedagogía planetaria y justicia curricular. En R. Bravo, S. Granda, & A. M. Narváez (Eds.), *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso Internacional de Etnografía y Educación, julio de 2020. Modalidad virtual* (pp. 369–382). Editorial Abya-Yala. https://doi.org/10.7476/9789978108253.0025

Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., & Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de educación media superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 10*(1), 32–48. https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79

Villela Cervantes, C. E. M., & Andrade Salazar, J. A. (2023). Reflexiones sobre educación planetaria, hologramática y transmetódica. *Revista Académica CUNZAC, 6*(2), 129–146. https://doi.org/10.46780/cunzac.v6i2.107

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Uso de inteligencia artificial
Uso de IA para la mejora de coherencia en la redacción del texto de creación propia.

Aprobación de comité de ética
No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Agradecimientos
A la Plataforma de acción, gestión e investigación social.

Declaración de responsabilidad autoral
Torcoroma Liliana Fierro González: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Torcoroma Liliana Fierro González

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c2*

Capítulo 2

De la norma punitiva a la corresponsabilidad: hacia un modelo reconstructivo de convivencia escolar

Luz Marina Bermúdez Peña [2]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[2] University of Technology and Education, United States.

luzdelmar83@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-9694-1467

RESUMEN

Este ensayo analiza la transformación de la convivencia escolar desde modelos punitivos hacia un enfoque reconstructivo basado en la corresponsabilidad. Se sostiene que la gestión del conflicto no debe limitarse al cumplimiento de normas y sanciones, sino orientarse al diálogo, la participación y la construcción colectiva de acuerdos. A partir de antecedentes sobre convivencia, prácticas restaurativas y participación educativa, se plantea que el conflicto puede constituirse en una oportunidad pedagógica para fortalecer relaciones, responsabilidades y cultura de paz. El enfoque reconstructivo amplía la lógica restaurativa al revisar no solo los daños producidos, sino también las prácticas, acuerdos y relaciones institucionales que configuran la convivencia. Asimismo, se propone la Investigación-Acción Participativa como una estrategia metodológica pertinente para favorecer procesos de reflexión, acción y revisión colectiva. Se concluye que una convivencia democrática y sostenible requiere participación real, compromiso institucional y corresponsabilidad entre directivos, docentes, estudiantes y familias en toda la comunidad educativa.

Palabras clave: convivencia escolar; corresponsabilidad; enfoque reconstructivo; prácticas restaurativas; investigación-acción participativa.

2.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión esencial de la vida educativa, pues en ella se expresan las formas en que estudiantes, docentes, directivos y familias construyen relaciones, enfrentan diferencias y participan en la organización de la vida común. Sin embargo, durante mucho tiempo su gestión ha estado asociada principalmente con el cumplimiento de normas, la corrección de conductas y la aplicación de sanciones. Aunque estos mecanismos cumplen una función organizativa, resultan insuficientes cuando el conflicto se interpreta únicamente como una alteración del orden y no como una situación que también puede revelar tensiones, necesidades y oportunidades de aprendizaje. Basto-Roa (2025) permite comprender la convivencia como una construcción vinculada con dinámicas y valores institucionales, lo que invita a ampliar su análisis más allá de la disciplina formal.

Esta discusión adquiere especial relevancia frente a problemáticas como la violencia y el acoso escolar, que afectan tanto las relaciones interpersonales como el bienestar y la trayectoria educativa de los estudiantes. Páez (2024) señala que estas experiencias pueden producir consecuencias emocionales, psicológicas y académicas que trascienden el momento inmediato del conflicto. Por ello, una respuesta escolar centrada exclusivamente en identificar la falta y aplicar una sanción difícilmente puede atender la complejidad de las situaciones que atraviesan la convivencia. El desafío no consiste en eliminar las normas, sino en revisar el sentido pedagógico de las respuestas institucionales y preguntarse de qué manera estas pueden favorecer la comprensión, la responsabilidad y la transformación de las relaciones.

En esta perspectiva, el conflicto deja de entenderse únicamente como un problema que debe ser suprimido y puede ser reconocido como una experiencia susceptible de gestión pedagógica. Valero Cifuentes (2023) plantea la necesidad de comprender la convivencia más allá del conflicto, mientras que Arias Arias (2023) destaca la importancia del diálogo, la participación y la corresponsabilidad en su gestión. Estas aportaciones permiten advertir que la construcción de una convivencia democrática no depende exclusivamente de la autoridad institucional, sino también de la posibilidad de que los distintos actores de la comunidad educativa participen en la comprensión de los problemas, en la construcción de acuerdos y en la revisión de las prácticas que regulan la vida escolar.

Esta necesidad adquiere un significado particular en la Institución Educativa Mogambo de Montería, donde Hernández Benítez (2025) identifica la importancia de fortalecer la participación de la comunidad educativa y las estrategias de resolución pacífica frente a situaciones de violencia escolar. Este antecedente permite situar la reflexión en un contexto concreto y reconocer que la existencia de manuales, normas y procedimientos no garantiza por sí misma relaciones democráticas ni procesos formativos de convivencia. La transformación requiere que los acuerdos institucionales sean comprendidos y asumidos por estudiantes, docentes, directivos y familias como parte de una responsabilidad compartida.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo sostiene que la transformación de la convivencia escolar requiere superar una lógica predominantemente punitiva y avanzar hacia un modelo reconstructivo basado en la corresponsabilidad, la participación y la revisión colectiva de las prácticas institucionales. Desde esta tesis, se argumenta que el enfoque restaurativo aporta herramientas para reparar daños y recomponer vínculos, mientras que una perspectiva reconstructiva amplía este horizonte al cuestionar y revisar las condiciones, acuerdos y relaciones que estructuran la convivencia. Asimismo, se plantea que la Investigación-Acción Participativa puede constituir una estrategia metodológica pertinente para acompañar procesos de reflexión, acción y reconstrucción colectiva, siempre que exista participación real, apoyo institucional y disposición para sostener los cambios en el tiempo.

2.2. DESARROLLO

2.2.1 De la disciplina punitiva a una comprensión pedagógica del conflicto

La convivencia escolar ha sido entendida durante mucho tiempo desde una lógica centrada en el cumplimiento de normas y en la aplicación de sanciones frente a las conductas consideradas inadecuadas. Bajo este enfoque, el conflicto suele aparecer como una alteración del orden que debe corregirse rápidamente para restablecer la disciplina. Sin embargo, esta manera de gestionar la vida escolar resulta limitada cuando la convivencia se reduce a controlar comportamientos sin analizar las relaciones, tensiones y circunstancias que los originan. Convivir no significa únicamente

evitar faltas o mantener el orden, sino aprender a relacionarse con otros, afrontar diferencias y construir acuerdos dentro de una comunidad diversa.

Esta discusión adquiere especial importancia frente a problemáticas como la violencia y el acoso escolar, cuyas consecuencias pueden extenderse más allá del momento en que ocurre el conflicto. Páez (2024) señala que las experiencias de acoso pueden relacionarse con afectaciones emocionales, dificultades de salud mental y problemas en el desempeño académico. Estas consecuencias muestran que la respuesta institucional no puede limitarse a identificar responsables y aplicar sanciones. Aunque las normas cumplen una función necesaria dentro de la organización escolar, resultan insuficientes cuando no están acompañadas de procesos que permitan comprender lo ocurrido, atender a quienes participan en el conflicto y prevenir su repetición.

Desde esta perspectiva, la convivencia puede comprenderse como una construcción cotidiana en la que intervienen valores, relaciones y formas de participación. Basto-Roa (2025) aborda la convivencia escolar desde las dinámicas y valores que se configuran en las instituciones educativas, lo que permite ampliar su comprensión más allá de la ausencia de enfrentamientos. Una escuela puede tener normas claramente establecidas y, aun así, experimentar relaciones deterioradas, exclusión o dificultades para resolver desacuerdos. Por ello, evaluar la convivencia únicamente por el número de sanciones o conflictos visibles ofrece una lectura incompleta de la realidad escolar.

El cambio de perspectiva comienza cuando el conflicto deja de interpretarse exclusivamente como una amenaza para el orden. Valero Cifuentes (2023), al analizar la convivencia escolar más allá del conflicto, permite reconocer que las diferencias forman parte de la vida en comunidad y que su presencia no implica necesariamente el fracaso de la convivencia. El desafío pedagógico consiste en aprender a gestionarlas de manera constructiva. Desde este punto de vista, el conflicto puede convertirse en una experiencia formativa cuando permite escuchar otras posiciones, reconocer necesidades, revisar comportamientos y construir acuerdos que favorezcan relaciones más respetuosas.

Esta comprensión no supone eliminar las normas ni desconocer la responsabilidad individual frente a determinadas conductas. Más bien, implica revisar

el lugar que ocupan la sanción y la autoridad dentro del proceso educativo. Una disciplina con sentido formativo no debería preguntarse únicamente qué norma fue incumplida y qué castigo corresponde, sino también qué ocurrió, quiénes fueron afectados, qué responsabilidades deben asumirse y qué puede aprenderse de la situación. El tránsito desde una lógica exclusivamente punitiva hacia una comprensión pedagógica del conflicto modifica así la finalidad de la intervención escolar: de controlar conductas a favorecer aprendizajes para la convivencia.

En consecuencia, transformar la convivencia escolar requiere reconocer que el conflicto no puede ser erradicado de la vida institucional, pero sí puede ser abordado de maneras diferentes. Cuando la escuela lo utiliza como oportunidad para el diálogo, la reflexión y la construcción de acuerdos, comienza a desplazarse desde una cultura centrada en la sanción hacia otra orientada a la formación y a la responsabilidad. Este cambio constituye el punto de partida para avanzar hacia una convivencia construida colectivamente, donde el compromiso con las relaciones escolares no recaiga exclusivamente en quienes ejercen la autoridad, sino que pueda ser asumido de manera corresponsable por los distintos integrantes de la comunidad educativa.

2.2.2. Corresponsabilidad y participación en la construcción de la convivencia

Superar una gestión de la convivencia centrada únicamente en la disciplina exige reconocer que la vida escolar no puede ser regulada de manera exclusiva por quienes ocupan posiciones de autoridad. La convivencia se construye en las relaciones cotidianas entre directivos, docentes, estudiantes y familias, por lo que cada uno de estos actores participa, de manera distinta, en la creación del clima institucional. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad no consiste en distribuir culpas frente a los conflictos, sino en asumir que el bienestar colectivo depende de compromisos compartidos, espacios de participación y acuerdos que otorguen sentido a las normas y a las decisiones que orientan la vida escolar.

Esta idea implica revisar la manera en que tradicionalmente se conciben los roles dentro de la institución. Cuando las normas son elaboradas, interpretadas y aplicadas únicamente desde instancias directivas, los demás integrantes de la comunidad pueden quedar reducidos a cumplir disposiciones sobre las cuales tuvieron poca posibilidad de deliberar. Arias Arias (2023), al analizar la gestión de la convivencia escolar desde

la percepción de directivos y actores responsables en instituciones educativas de Valledupar, destaca la importancia de la participación, el diálogo y la corresponsabilidad en la construcción de procesos de convivencia. Esto permite comprender que la legitimidad de los acuerdos escolares no depende solamente de su existencia formal, sino también de la posibilidad de que quienes deben asumirlos se reconozcan como parte de su construcción.

La participación adquiere, entonces, un sentido pedagógico y no únicamente administrativo. Andrades-Moya (2024) muestra, desde una metodología dialógico-participativa, que la construcción colectiva de significados sobre la convivencia puede favorecer procesos de reflexión y compromiso entre distintos integrantes de la comunidad educativa. Cuando estudiantes, familias y docentes tienen la posibilidad de expresar sus experiencias, necesidades y expectativas, la convivencia deja de ser una norma externa y comienza a entenderse como una responsabilidad compartida. El diálogo no elimina las diferencias, pero permite hacerlas visibles y convertirlas en materia de deliberación, negociación y aprendizaje colectivo.

Esta perspectiva resulta especialmente significativa en contextos donde existe una distancia entre lo establecido en los documentos institucionales y lo que ocurre en las relaciones cotidianas. Hernández Benítez (2025), en un estudio desarrollado en la Institución Educativa Mogambo de Montería, identifica la necesidad de fortalecer mecanismos de participación y estrategias de resolución pacífica frente a situaciones de violencia escolar. Este antecedente permite vincular la discusión con un escenario institucional concreto y reconocer que la existencia de normas y procedimientos no garantiza por sí misma una convivencia democrática. Para que los acuerdos tengan capacidad formativa, necesitan ser comprendidos, discutidos y asumidos por quienes participan en la vida de la escuela.

La corresponsabilidad también transforma la manera de entender la autoridad. Una autoridad pedagógica no pierde legitimidad al abrir espacios de participación; por el contrario, puede fortalecerla cuando combina orientación, límites claros y reconocimiento de la voz de los demás actores. Esto implica que el docente no sea únicamente quien sanciona, que el estudiante no sea visto como un receptor pasivo de disposiciones y que las familias no aparezcan solo cuando ocurre una falta disciplinaria. Cada actor puede asumir responsabilidades diferentes, pero complementarias, dentro

de un proyecto común de convivencia basado en el respeto, el diálogo y la construcción de acuerdos.

En consecuencia, avanzar hacia una convivencia corresponsable supone pasar de una lógica en la que unos pocos definen las reglas para los demás a otra en la que la comunidad educativa participa en la comprensión y revisión de las formas de convivir. Esto no significa que todas las decisiones deban tomarse de manera idéntica ni que desaparezcan las responsabilidades institucionales, sino que los acuerdos adquieren mayor sentido cuando se construyen con participación real y cuando cada integrante reconoce su papel dentro de ellos. La corresponsabilidad se convierte así en un principio que articula participación, compromiso y responsabilidad compartida, y prepara el camino para pensar formas de convivencia orientadas no solo a responder al conflicto, sino también a reconstruir los vínculos que este pone en tensión.

2.2.3. Del enfoque restaurativo a la reconstrucción colectiva de la convivencia

La transformación de la convivencia escolar requiere algo más que sustituir una sanción por una conversación. Si el conflicto se reconoce como parte de la vida colectiva y la corresponsabilidad implica la participación de distintos actores, el siguiente desafío consiste en revisar qué ocurre después de una situación que afecta las relaciones escolares. Desde una perspectiva formativa, la respuesta institucional no debería centrarse únicamente en determinar quién incumplió una norma, sino también en comprender el daño producido, reconocer a quienes fueron afectados y generar condiciones para restablecer vínculos y responsabilidades. Este desplazamiento permite acercarse al enfoque restaurativo como una alternativa que prioriza el diálogo, la reparación y la reconstrucción de las relaciones.

Las prácticas restaurativas ofrecen herramientas para abordar los conflictos desde esta lógica. Sánchez Peñaranda y Ahumada Méndez (2022) las presentan como estrategias orientadas al mejoramiento de la convivencia escolar, destacando su capacidad para favorecer procesos de diálogo y participación. Su importancia reside en que modifican la pregunta que tradicionalmente orienta la disciplina: en lugar de concentrarse únicamente en qué norma se incumplió y qué sanción corresponde, permiten preguntar qué ocurrió, quiénes resultaron afectados, qué responsabilidades deben reconocerse y qué acciones pueden contribuir a reparar las relaciones. De esta

manera, la respuesta al conflicto adquiere un sentido educativo y no exclusivamente correctivo.

Este enfoque también se relaciona con la construcción de una cultura de paz. Arteaga Rangel (2023), al estudiar la convivencia escolar en un aula multigrado, destaca la importancia del diálogo y de la participación en procesos orientados a fortalecer relaciones pacíficas. Aunque su investigación se desarrolla en un contexto específico, aporta una idea relevante para la discusión: la paz escolar no consiste en la ausencia absoluta de desacuerdos, sino en la capacidad de tramitar las diferencias sin recurrir a formas de exclusión, imposición o violencia. Así, el conflicto puede convertirse en una experiencia que permita desarrollar autonomía, escucha y responsabilidad frente a los propios actos.

Sin embargo, el enfoque restaurativo puede resultar insuficiente si se limita a intervenir únicamente después de que ocurre un conflicto. La convivencia también se encuentra determinada por las normas, las relaciones de autoridad, las formas de participación y las prácticas institucionales que anteceden a cada situación. Valero Cifuentes (2023), al plantear la convivencia escolar más allá del conflicto, permite ampliar la mirada hacia las condiciones que configuran la vida cotidiana de la escuela. Esto sugiere que reparar un vínculo concreto es importante, pero también lo es revisar aquellos elementos institucionales que pueden reproducir relaciones poco participativas o respuestas predominantemente sancionatorias.

En este punto adquiere sentido hablar de un modelo reconstructivo de convivencia escolar. Lo reconstructivo no pretende sustituir el enfoque restaurativo, sino ampliarlo. Mientras la restauración busca atender los daños y recomponer relaciones afectadas, la reconstrucción supone además revisar críticamente los acuerdos, prácticas y formas de relación que estructuran la convivencia institucional. Reconstruir implica preguntarse qué debe conservarse, qué necesita transformarse y qué nuevas formas de participación pueden construirse colectivamente. El objetivo no es regresar al estado previo al conflicto, sino aprovechar la experiencia para avanzar hacia relaciones más democráticas, responsables y coherentes con una cultura de paz.

Por tanto, un modelo reconstructivo concibe cada conflicto como una posibilidad para aprender, reparar y revisar las condiciones que orientan la vida común. Su propósito no consiste en eliminar la autoridad ni desconocer la necesidad de normas,

sino en otorgarles un sentido formativo construido mediante diálogo, responsabilidad y participación. Esta perspectiva permite pasar de una gestión que responde a hechos aislados hacia una convivencia que aprende de sus propias tensiones y se transforma a partir de ellas. Para que esta reconstrucción no permanezca únicamente como una intención conceptual, será necesario contar con mecanismos que permitan a la comunidad educativa participar de manera sistemática en la reflexión, la acción y la revisión de sus propias prácticas.

2.2.4 Investigación-Acción Participativa: posibilidades, límites y condiciones institucionales

Si la convivencia escolar se entiende como una construcción compartida y el modelo reconstructivo exige revisar colectivamente prácticas, acuerdos y relaciones, resulta necesario contar con formas de trabajo que permitan a la comunidad educativa participar activamente en ese proceso. Desde esta perspectiva, la Investigación-Acción Participativa (IAP) puede considerarse una estrategia metodológica especialmente pertinente, pues articula reflexión, participación y transformación de la realidad. Su valor no reside únicamente en producir conocimiento sobre los conflictos escolares, sino en involucrar a quienes viven cotidianamente esas situaciones en la comprensión de los problemas, la construcción de alternativas y la valoración de los cambios alcanzados.

Esta orientación guarda relación con los principios participativos identificados en la literatura revisada. Andrades-Moya (2024), mediante una metodología dialógico-participativa, muestra la importancia de construir significados sobre la convivencia con la intervención de distintos actores de la comunidad educativa. Aunque esta metodología no debe confundirse automáticamente con la IAP, comparte con ella la valoración del diálogo, la participación y la reflexión colectiva. De manera complementaria, Arias Arias (2023) destaca la participación y la corresponsabilidad como componentes relevantes de la gestión de la convivencia escolar. Estos aportes permiten sostener que cualquier proceso orientado a transformar las relaciones institucionales necesita superar la consulta ocasional y generar espacios donde los actores puedan intervenir de manera significativa en la definición de los problemas y de las respuestas posibles.

Aplicada a la convivencia escolar, una lógica de investigación-acción permitiría desarrollar procesos sucesivos de análisis, intervención y revisión. La comunidad podría identificar prácticas que generan tensiones, examinar el funcionamiento de acuerdos y procedimientos, proponer acciones de mejora y valorar colectivamente sus resultados. Esta dinámica adquiere especial importancia en instituciones donde existe una distancia entre lo establecido formalmente y las experiencias cotidianas de quienes las integran. En el caso de la Institución Educativa Mogambo, Hernández Benítez (2025) señala la necesidad de fortalecer la participación y las estrategias de resolución pacífica de los conflictos, lo que refuerza la pertinencia de pensar mecanismos institucionales capaces de involucrar a estudiantes, docentes, directivos y familias en procesos de reflexión y transformación.

No obstante, la participación por sí sola no garantiza una transformación profunda. Un proceso puede denominarse participativo y continuar reproduciendo decisiones previamente definidas por unos pocos. Para que una propuesta de este tipo sea coherente con la corresponsabilidad, la participación debe tener incidencia real en la comprensión de los problemas, en la construcción de acuerdos y en la revisión de las acciones emprendidas. Esto exige reconocer las diferencias de poder existentes dentro de la escuela y evitar que la voz estudiantil o familiar sea incorporada únicamente de manera simbólica. La reconstrucción de la convivencia requiere, por tanto, espacios de escucha y deliberación acompañados de mecanismos que permitan convertir los acuerdos en prácticas institucionales.

También existen condiciones que pueden limitar la sostenibilidad del proceso. El tiempo requerido, la formación de los participantes, la resistencia frente a la revisión de prácticas tradicionales y la dificultad para mantener espacios de participación constituyen desafíos que no pueden ignorarse. La transformación institucional difícilmente puede depender de iniciativas personales o de proyectos de corta duración. Para que los cambios perduren, es necesario incorporarlos a los procesos de planeación, seguimiento y evaluación de la institución, de manera que la reflexión sobre la convivencia se convierta en una práctica permanente y susceptible de ajustes frente a nuevas necesidades.

En consecuencia, la IAP no debe presentarse como una fórmula capaz de resolver por sí misma los problemas de convivencia, sino como una posibilidad

metodológica coherente con los principios de participación, diálogo y corresponsabilidad que sustentan el modelo reconstructivo. Su aporte potencial radica en permitir que la comunidad educativa pase de ser objeto de normas o intervenciones a convertirse en participante de la construcción y revisión de sus propias formas de convivir. De esta manera, la transformación de la convivencia puede entenderse como un proceso continuo de reflexión, acción y aprendizaje colectivo, en el que los acuerdos institucionales no permanezcan estáticos, sino que puedan reconstruirse a partir de las experiencias, tensiones y necesidades que emergen en la vida cotidiana de la escuela.

2.3. CONCLUSIONES

La convivencia escolar no puede reducirse al cumplimiento de normas ni a la aplicación de sanciones frente a los conflictos. A lo largo de este ensayo se ha mostrado que una gestión centrada exclusivamente en el control resulta insuficiente para comprender las dinámicas relacionales que atraviesan la vida escolar. El conflicto forma parte de la convivencia y, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica, puede convertirse en una oportunidad para reconocer tensiones, revisar comportamientos y construir aprendizajes relacionados con el diálogo, la responsabilidad y la vida en común.

La corresponsabilidad constituye un eje central en este proceso porque desplaza la convivencia desde una lógica administrada por unos pocos hacia una construcción compartida por directivos, docentes, estudiantes y familias. Participar no significa únicamente ser informado sobre las normas, sino tener posibilidades reales de intervenir en la comprensión de los problemas, en la construcción de acuerdos y en la revisión de las prácticas institucionales. En contextos como la Institución Educativa Mogambo de Montería, esta perspectiva adquiere especial sentido al vincular la transformación de la convivencia con mecanismos de participación y resolución pacífica de los conflictos.

El enfoque restaurativo aporta herramientas valiosas para atender los daños y recomponer vínculos afectados por el conflicto, pero una perspectiva reconstructiva amplía este horizonte al revisar también las condiciones institucionales que pueden reproducir respuestas punitivas, relaciones poco participativas o acuerdos

desvinculados de la experiencia cotidiana. Reconstruir la convivencia implica, por tanto, no regresar simplemente al estado previo al conflicto, sino aprovecharlo como una oportunidad para transformar prácticas, fortalecer relaciones y construir formas más democráticas de organización escolar.

En este marco, la Investigación-Acción Participativa puede constituir una estrategia metodológica pertinente para acompañar procesos de reflexión, acción y revisión colectiva. Su potencial radica en involucrar a la comunidad educativa en la comprensión y transformación de sus propias dinámicas de convivencia. No obstante, su implementación exige participación real, reconocimiento de las relaciones de poder, formación de los actores, tiempo institucional y mecanismos que permitan sostener los cambios más allá de intervenciones puntuales.

En consecuencia, avanzar de la norma punitiva hacia la corresponsabilidad supone un cambio que es al mismo tiempo pedagógico, ético e institucional. No se trata de eliminar la autoridad ni las normas, sino de otorgarles un sentido formativo y legítimo dentro de una comunidad que participa en su construcción. Desde esta perspectiva, un modelo reconstructivo de convivencia escolar puede contribuir a consolidar relaciones más democráticas, responsables y orientadas a la cultura de paz, siempre que la transformación sea asumida como un proceso continuo de aprendizaje, participación y revisión colectiva.

2.4. REFERENCIAS

Andrades-Moya, J. (2024). Construcción de una base conceptual para actividades de convivencia escolar, desde una metodología dialógico-participativa. *Revista de Investigación en Educación, 22*(3), 373–389. https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5754

Arias Arias, O. B. (2023). Gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de instituciones educativas en Valledupar-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 2359–2377. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7055

Arteaga Rangel, K. V. (2023). *La convivencia escolar para la construcción de una cultura de paz en el aula multigrado* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional de la Universidad de San Buenaventura.

Basto-Roa, Y. C. (2025). Construyendo convivencia escolar: Dinámicas y valores en instituciones educativas. *Revista Perspectivas, 10*(1), 169–187. https://doi.org/10.22463/25909215.5419

Hernández Benítez, J. (2025). Prestaciones de la convivencia democrática como prevención de la violencia escolar y enfoque de formación para la paz. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(1), 282–288. https://doi.org/10.70625/rlce/117

Páez, N. (2024). Erradicando el acoso escolar: Un enfoque en la paz y la armonía en la educación media general. *Visión Educativa. Revista Arbitrada en Ciencias de la Educación, 6*(2), 42–52.

Sánchez Peñaranda, H. T., & Ahumada Mendez, L. S. (2022). Prácticas restaurativas: Estrategias para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5), 1503–1524. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3169

Valero Cifuentes, C. A. (2023). *La convivencia escolar más allá del conflicto* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Externado de Colombia.

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral
Luz Marina Bermúdez Peña: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Luz Marina Bermúdez Peña

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c3*

Capítulo 3

Incidencia de las competencias socioemocionales docentes para la construcción y el fortalecimiento de ambientes inclusivos y la sana convivencia

Luz Edith Macea Blanco [3]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[3] University of Technology and Education, United States.

luchimacea2010@gmail.com https://orcid.org/0009-0005-3844-1607

RESUMEN

Este ensayo analiza la relevancia de las competencias socioemocionales docentes en la construcción de ambientes inclusivos y de sana convivencia escolar. Se plantea que capacidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades relacionales influyen en la manera en que el profesorado interpreta situaciones, establece vínculos y responde frente a la diversidad. Asimismo, se destaca que la inclusión y la convivencia no dependen únicamente de las capacidades individuales del docente, sino también de su bienestar emocional, de las condiciones institucionales y de las oportunidades de formación profesional. El análisis subraya la importancia del liderazgo, el trabajo colaborativo y el acompañamiento institucional para sostener prácticas inclusivas. Se concluye que fortalecer las competencias socioemocionales docentes constituye una vía pertinente para favorecer relaciones pedagógicas respetuosas y ambientes educativos inclusivos, siempre que su desarrollo se articule con políticas de bienestar y apoyo institucional.

Palabras clave: competencias socioemocionales; bienestar docente; inclusión educativa; convivencia escolar; práctica docente.

3.1. INTRODUCCIÓN

La labor docente se desarrolla en escenarios educativos cada vez más diversos, en los que confluyen diferencias sociales, culturales, familiares y personales que demandan respuestas pedagógicas capaces de reconocer las particularidades de los estudiantes. En este contexto, la inclusión y la convivencia escolar no dependen únicamente de normas, recursos o adaptaciones curriculares, sino también de la calidad de las relaciones que se construyen en el aula. La manera en que el docente interpreta las situaciones gestiona sus emociones y responde ante la diversidad puede influir en la experiencia educativa de quienes participan en ella. Esta preocupación adquiere especial relevancia en la educación básica primaria, etapa en la que los vínculos pedagógicos tienen un papel significativo en la construcción de seguridad, participación y pertenencia.

Las competencias socioemocionales docentes ofrecen un marco pertinente para comprender esta dimensión de la práctica profesional. El modelo de CASEL (2020) organiza estas capacidades en torno a la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable. Aunque este marco no fue diseñado exclusivamente para el profesorado, permite reconocer habilidades que adquieren un sentido particular cuando se trasladan al ejercicio docente. Jennings y Greenberg (2009) relacionan la competencia social y emocional de los profesores con la calidad de las relaciones docente-estudiante, la gestión del aula y la configuración de ambientes favorables para el aprendizaje, mientras que Schonert-Reichl (2017) destaca la importancia de atender también al desarrollo socioemocional de quienes enseñan.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante cuando se analiza la inclusión educativa. La UNESCO (2017) plantea que avanzar hacia sistemas educativos inclusivos implica identificar y reducir las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. Algunas de estas barreras pueden encontrarse en las interacciones cotidianas, en las expectativas hacia los estudiantes y en las respuestas frente a comportamientos o necesidades diversas. Por ello, competencias como la empatía, la autorregulación y la comunicación pueden contribuir a generar relaciones pedagógicas más sensibles y respetuosas. De manera complementaria, en Colombia, la Ley 1620 de 2013 establece

un marco para la convivencia escolar y la prevención de la violencia, reforzando la necesidad de construir ambientes educativos orientados al respeto, la participación y la resolución pedagógica de los conflictos.

No obstante, sería insuficiente atribuir la inclusión y la convivencia únicamente a las capacidades individuales del docente. El ejercicio de estas competencias también depende del bienestar profesional, del liderazgo institucional, del trabajo colaborativo y de las oportunidades de formación. El estrés, el agotamiento emocional y la falta de acompañamiento pueden limitar la capacidad del profesorado para sostener respuestas empáticas y prácticas inclusivas, mientras que ambientes institucionales favorables pueden fortalecerlas. Esta consideración permite desplazar la mirada desde una responsabilidad exclusivamente personal hacia una comprensión más amplia, en la que las competencias socioemocionales se desarrollan dentro de determinadas condiciones laborales, organizativas y culturales.

Estas reflexiones adquieren un sentido particular en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Aguazul, Casanare, contexto del que surge el manuscrito original y en el que se plantea la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales de docentes de educación básica primaria para favorecer ambientes inclusivos y de sana convivencia. A partir de este escenario, el presente ensayo sostiene que las competencias socioemocionales docentes constituyen un factor relevante para la construcción de prácticas inclusivas y relaciones de convivencia, pero su desarrollo y sostenibilidad requieren condiciones de bienestar, formación y apoyo institucional. Desde esta tesis se examinan su relación con la práctica docente, la inclusión y la convivencia escolar, el bienestar profesional y las condiciones institucionales necesarias para fortalecerlas.

3.2. DESARROLLO

3.2.1 Competencias socioemocionales y práctica docente

La práctica docente no se limita a la transmisión de contenidos ni al dominio de estrategias didácticas. Cada interacción en el aula implica interpretar situaciones, responder a comportamientos diversos, mediar conflictos y establecer vínculos que

influyen en la experiencia educativa de los estudiantes. En este escenario, las competencias socioemocionales adquieren un valor profesional, pues permiten al docente reconocer sus propios estados emocionales, regular sus respuestas y relacionarse con los demás de manera consciente. Estas capacidades adquieren especial importancia en contextos escolares caracterizados por diversidad social, cultural y familiar, como el descrito en el manuscrito para la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Aguazul, Casanare.

El marco de CASEL (2020) permite organizar estas capacidades alrededor de dimensiones como autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Aplicadas al ejercicio docente, estas dimensiones no deberían entenderse como cualidades personales aisladas, sino como recursos que intervienen en la manera de interpretar las necesidades del aula y responder frente a ellas. Un profesor que reconoce sus propias emociones puede identificar con mayor claridad cómo estas influyen en su forma de comunicarse, mientras que la autorregulación puede ayudarle a responder de manera más equilibrada ante situaciones de tensión, frustración o conflicto.

Desde una perspectiva histórica, Goleman (1995) contribuyó a difundir la importancia de la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía como dimensiones relacionadas con el funcionamiento interpersonal. Sin embargo, en el ámbito educativo estas capacidades adquieren un sentido más específico cuando se vinculan con las demandas de la profesión docente. Jennings y Greenberg (2009), mediante su propuesta del aula prosocial, relacionan la competencia social y emocional del profesorado con la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, la gestión del aula y la creación de ambientes favorables para el aprendizaje. Esto permite comprender que la manera en que el docente gestiona sus emociones puede proyectarse sobre las dinámicas cotidianas de la clase.

La empatía y las habilidades relacionales también resultan fundamentales para interpretar la diversidad de experiencias presentes en el aula. Escuchar a un estudiante, comprender que un comportamiento puede tener distintos significados y adaptar la respuesta pedagógica exige algo más que conocer una norma o aplicar una estrategia previamente definida. Schonert-Reichl (2017) destaca la relevancia de las competencias sociales y emocionales del profesorado para la implementación de ambientes

educativos que favorezcan el desarrollo socioemocional. Desde esta mirada, la empatía no implica ausencia de límites, sino la capacidad de establecerlos desde una comprensión más amplia de las necesidades y circunstancias de quienes participan en la relación educativa.

Estas competencias también intervienen en la manera de ejercer la autoridad pedagógica. Ante una conducta disruptiva, por ejemplo, el docente puede responder desde la reacción inmediata o detenerse a interpretar la situación antes de actuar. La segunda posibilidad requiere autoconciencia, regulación emocional y habilidades de comunicación. Esto no significa que todas las dificultades del aula puedan resolverse mediante competencias socioemocionales, pero sí permite reconocer que estas influyen en la forma en que se construyen respuestas pedagógicas, se establecen límites y se sostienen relaciones de respeto. Por ello, su desarrollo no debería ser considerado un atributo opcional del profesorado, sino una dimensión vinculada con la práctica profesional.

En consecuencia, hablar de competencias socioemocionales docentes significa reconocer que enseñar también implica gestionar emociones, relaciones y situaciones de incertidumbre. Estas capacidades pueden contribuir a que el docente actúe con mayor conciencia frente a los desafíos cotidianos, pero su importancia trasciende el bienestar individual del profesor: se proyectan sobre el modo en que los estudiantes son escuchados, acompañados y reconocidos dentro del aula. Esta relación abre el camino para analizar cómo las competencias socioemocionales pueden vincularse con dos dimensiones particularmente relevantes de la experiencia escolar: la inclusión educativa y la convivencia.

3.2.2 Competencias socioemocionales, inclusión y convivencia escolar

La inclusión educativa exige mucho más que garantizar el acceso de los estudiantes a la escuela o disponer de recursos específicos para atender determinadas necesidades. Implica construir relaciones pedagógicas en las que cada estudiante pueda sentirse reconocido, escuchado y valorado dentro de la comunidad escolar. En este sentido, las competencias socioemocionales docentes adquieren una importancia particular, porque influyen en la manera en que el profesorado interpreta la diversidad, responde ante comportamientos distintos y crea condiciones para la participación. El

manuscrito original sitúa esta preocupación en la educación básica primaria y en la necesidad de fortalecer ambientes inclusivos y de sana convivencia en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Aguazul, Casanare.

La UNESCO (2017) plantea que la inclusión y la equidad requieren identificar y reducir las barreras que limitan la participación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, algunas de esas barreras no son únicamente físicas, curriculares o normativas; también pueden aparecer en las relaciones cotidianas, en las expectativas que se construyen sobre los estudiantes y en las respuestas pedagógicas frente a sus diferencias. Un docente con capacidad para escuchar, regular sus propias reacciones y comprender distintos puntos de vista puede estar en mejores condiciones para reconocer necesidades diversas sin convertirlas automáticamente en problemas de disciplina o de adaptación.

Esta relación entre competencias socioemocionales e inclusión también se proyecta sobre la convivencia escolar. Jennings y Greenberg (2009) sostienen que la competencia social y emocional del docente guarda relación con la calidad de los vínculos profesor-estudiante y con la gestión del aula, elementos que influyen en el clima educativo. Cuando el profesorado responde de manera respetuosa y equilibrada ante situaciones de tensión, establece límites claros sin descalificar y favorece espacios de diálogo, contribuye a crear condiciones en las que la diversidad pueda expresarse sin convertirse necesariamente en fuente de exclusión o conflicto.

En el contexto colombiano, la Ley 1620 de 2013 reconoce la convivencia escolar como una responsabilidad que involucra la formación ciudadana, la prevención de la violencia y la construcción de entornos protectores. Este marco permite comprender que la convivencia no se reduce a la ausencia de conflictos, sino que requiere capacidades para gestionarlos de manera educativa. Ortega (2010), desde el análisis de la agresividad, el bullying y la violencia escolar, muestra la complejidad de las relaciones que pueden deteriorar la experiencia educativa. Frente a estas situaciones, las competencias socioemocionales del docente pueden contribuir a identificar tensiones, mediar en desacuerdos y evitar respuestas que profundicen dinámicas de exclusión o confrontación.

No obstante, sería insuficiente atribuir la inclusión y la convivencia exclusivamente a las capacidades individuales del profesor. Las competencias socioemocionales pueden favorecer interacciones más sensibles y respuestas pedagógicas más equilibradas, pero operan dentro de condiciones institucionales, culturales y organizativas que también influyen en la vida escolar. La existencia de normas inclusivas, el apoyo directivo, los recursos disponibles y la participación de las familias pueden fortalecer o limitar el alcance de las prácticas docentes. Por ello, reconocer la importancia de las competencias socioemocionales no significa responsabilizar únicamente al maestro por el clima del aula, sino comprenderlas como una dimensión relevante dentro de un entramado más amplio.

En consecuencia, la relación entre competencias socioemocionales, inclusión y convivencia se construye en las interacciones cotidianas. La empatía puede favorecer el reconocimiento de necesidades diversas; la autorregulación puede ayudar a responder con mayor equilibrio ante situaciones complejas; y las habilidades relacionales pueden fortalecer la comunicación y la participación. Estas capacidades no sustituyen las políticas ni los apoyos institucionales, pero sí pueden contribuir a que la inclusión se exprese como una práctica concreta y que la convivencia se sostenga desde relaciones respetuosas. Esta reflexión conduce a una cuestión adicional: para mantener este tipo de prácticas, también es necesario considerar el bienestar emocional del propio docente.

3.2.3 Bienestar docente como condición para una práctica inclusiva

El bienestar emocional del docente constituye una condición relevante para sostener relaciones pedagógicas sensibles, inclusivas y equilibradas. La enseñanza exige responder de manera continua a demandas académicas, comportamientos diversos, conflictos, necesidades familiares y situaciones inesperadas que pueden generar una carga emocional significativa. Cuando estas exigencias se acumulan sin espacios adecuados de acompañamiento, pueden afectar la manera en que el profesorado interpreta las situaciones del aula y responde ante ellas. Por esta razón, hablar de competencias socioemocionales docentes también implica considerar las condiciones emocionales desde las cuales dichas competencias pueden ponerse en práctica.

La regulación emocional adquiere especial importancia en este escenario, pues permite al docente reconocer sus propios estados afectivos y evitar que el estrés o la frustración determinen de manera automática sus respuestas. Byun et al. (2023) analizan la relación entre bienestar psicológico, agotamiento emocional, estrés y regulación de las emociones en docentes, mostrando que estas dimensiones se vinculan con la capacidad para responder de manera sensible a las experiencias emocionales de los estudiantes. Esto permite comprender que el bienestar profesional no se encuentra separado de la práctica pedagógica, sino que puede incidir en la calidad de las interacciones que se construyen cotidianamente en el aula.

Cuando el agotamiento emocional se intensifica, pueden aparecer mayores dificultades para mantener la paciencia, escuchar activamente o interpretar con amplitud determinadas conductas estudiantiles. Esto resulta especialmente relevante en contextos inclusivos, donde la diversidad exige flexibilidad, capacidad de adaptación y disposición para comprender diferentes formas de aprender, comunicarse y relacionarse. Un comportamiento que en condiciones de equilibrio puede ser interpretado como una necesidad de apoyo podría ser percibido, bajo altos niveles de estrés, únicamente como una dificultad disciplinaria. Por ello, el bienestar docente puede influir en la manera en que se reconocen y atienden las diferencias.

Schonert-Reichl (2017) señala que las competencias sociales y emocionales del profesorado y su bienestar se encuentran estrechamente relacionados con la calidad de los ambientes de aprendizaje. Esta relación permite superar una visión que exige al docente mantener permanentemente empatía, calma y autorregulación como si estas capacidades dependieran únicamente de su voluntad individual. Las competencias socioemocionales necesitan ser comprendidas dentro de las condiciones reales del trabajo docente, pues su ejercicio puede verse favorecido o limitado por factores como la carga laboral, el apoyo institucional, las relaciones profesionales y las oportunidades de formación.

Desde esta perspectiva, responsabilizar exclusivamente al profesor por el clima emocional del aula resultaría insuficiente e injusto. La capacidad para desarrollar prácticas inclusivas no depende solamente de disponer de determinadas habilidades personales, sino también de contar con condiciones que permitan sostenerlas. El acompañamiento institucional, los espacios de trabajo colaborativo, la formación

continua y el reconocimiento de las demandas emocionales de la profesión pueden contribuir a prevenir que el desgaste termine deteriorando las relaciones pedagógicas. El bienestar docente debe entenderse, por tanto, como una dimensión vinculada con la calidad educativa y no únicamente como una cuestión privada del trabajador.

En consecuencia, fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado requiere atender simultáneamente al desarrollo de capacidades individuales y a las condiciones que hacen posible su ejercicio. La empatía, la autorregulación y las habilidades relacionales pueden favorecer prácticas más inclusivas y una convivencia respetuosa, pero difícilmente se sostendrán en el tiempo si el docente trabaja bajo niveles persistentes de agotamiento o sin respaldo institucional. Esta comprensión desplaza la mirada desde una responsabilidad exclusivamente individual hacia una perspectiva compartida y prepara el camino para analizar el papel que cumplen la formación profesional, el liderazgo y la cultura institucional en el fortalecimiento socioemocional docente.

3.2.4 Condiciones institucionales y formación socioemocional docente

El fortalecimiento de las competencias socioemocionales docentes no puede depender únicamente de la iniciativa personal de cada profesor. Aunque la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades relacionales pueden desarrollarse y perfeccionarse, su sostenibilidad requiere condiciones institucionales que permitan convertirlas en parte de la práctica profesional. Esto implica reconocer que la formación socioemocional no debe aparecer como una exigencia adicional aislada, sino como un componente del desarrollo docente vinculado con el bienestar, la convivencia y la inclusión.

Bølstad et al. (2023) muestran que las competencias emocionales del profesorado pueden fortalecerse mediante procesos formativos específicos. Este hallazgo resulta relevante porque permite superar la idea de que tales capacidades dependen exclusivamente de rasgos personales. Si pueden desarrollarse mediante formación, entonces las instituciones educativas tienen la posibilidad de crear espacios sistemáticos para trabajar regulación emocional, comunicación, manejo de conflictos y apoyo relacional. La formación continua adquiere así un papel estratégico para

acompañar a los docentes en situaciones complejas y para fortalecer respuestas pedagógicas más sensibles a la diversidad.

Schonert-Reichl (2017) también destaca la importancia de considerar el desarrollo socioemocional del profesorado dentro de las políticas y prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la formación no debería limitarse a transmitir conceptos sobre emociones o convivencia, sino generar oportunidades para reflexionar sobre experiencias reales del aula. El análisis de conflictos, el trabajo colaborativo entre docentes y la revisión de prácticas cotidianas pueden contribuir a que las competencias socioemocionales se integren de manera efectiva al ejercicio profesional.

El liderazgo institucional cumple igualmente una función decisiva. Una cultura escolar que favorece la escucha, el acompañamiento y la colaboración puede facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas, mientras que entornos marcados por la sobrecarga, el aislamiento profesional o la falta de apoyo pueden dificultarlas. En este sentido, la UNESCO (2017) subraya que la inclusión y la equidad requieren transformar no solo las prácticas individuales, sino también las políticas y estructuras que organizan la vida escolar. Por ello, fortalecer competencias socioemocionales docentes supone también revisar las condiciones institucionales que pueden favorecer o limitar su ejercicio.

En el contexto colombiano, la Ley 1620 de 2013 establece responsabilidades institucionales relacionadas con la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Este marco puede complementarse con procesos de formación socioemocional que permitan a los docentes responder de manera más consciente y pedagógica ante situaciones de conflicto y diversidad. En instituciones como la Jorge Eliécer Gaitán de Aguazul, Casanare, este tipo de formación puede adquirir especial relevancia si se articula con las necesidades concretas del entorno y con las dinámicas propias de la educación básica primaria.

En consecuencia, el desarrollo de competencias socioemocionales docentes debe comprenderse como una responsabilidad compartida entre el profesional y la institución. No basta con esperar que el docente sea empático, regulado e inclusivo; es necesario crear condiciones para que pueda desarrollar y sostener esas capacidades en el tiempo. La formación continua, el liderazgo pedagógico, el trabajo colaborativo y

el apoyo institucional constituyen elementos que pueden fortalecer tanto el bienestar del profesorado como la calidad de las relaciones educativas. Desde esta mirada, las competencias socioemocionales dejan de ser un atributo individual y se convierten en una dimensión estratégica para la construcción de ambientes inclusivos y de sana convivencia.

3.3. CONCLUSIONES

Las competencias socioemocionales docentes constituyen una dimensión relevante de la práctica educativa porque intervienen en la manera en que el profesorado interpreta las situaciones del aula, establece relaciones y responde frente a la diversidad. La autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades relacionales pueden contribuir a construir interacciones más respetuosas y equilibradas, especialmente en contextos de educación básica primaria donde el vínculo pedagógico ocupa un lugar central en la experiencia escolar.

Su relación con la inclusión y la convivencia escolar permite comprender que ambas dimensiones no dependen únicamente de normas, recursos o estrategias curriculares. También se construyen en las relaciones cotidianas y en la forma en que los estudiantes son escuchados, reconocidos y acompañados. Un docente capaz de gestionar sus emociones y comprender distintas necesidades puede favorecer ambientes en los que la diversidad sea asumida como parte de la experiencia educativa y no únicamente como una dificultad que debe corregirse.

No obstante, el fortalecimiento de estas competencias no puede convertirse en una responsabilidad exclusiva del profesorado. El bienestar emocional, las condiciones laborales, el apoyo institucional y la cultura organizativa también influyen en la posibilidad de sostener prácticas inclusivas. El estrés y el agotamiento pueden limitar la capacidad de responder de manera sensible ante situaciones complejas, por lo que el bienestar docente debe reconocerse como una dimensión vinculada con la calidad de las relaciones pedagógicas y con la convivencia escolar.

Esta perspectiva exige que la formación socioemocional sea asumida como parte del desarrollo profesional docente y no como una actividad ocasional. Los espacios de formación continua, el trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico y el acompañamiento institucional pueden contribuir a que estas competencias se

fortalezcan y se integren de manera más consciente en la práctica cotidiana. De esta forma, la inclusión deja de depender exclusivamente de esfuerzos individuales y comienza a formar parte de una responsabilidad compartida por la institución educativa.

En consecuencia, en contextos como la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Aguazul, Casanare, fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado puede constituir una vía pertinente para favorecer ambientes más inclusivos y relaciones de convivencia respetuosas, siempre que este proceso se acompañe de condiciones institucionales que protejan el bienestar docente y sostengan su formación. Desde esta mirada, el desarrollo socioemocional del profesorado no debe entenderse como un complemento de la enseñanza, sino como una dimensión profesional estrechamente vinculada con la inclusión, la convivencia y la calidad de la experiencia educativa.

3.4. REFERENCIAS

Bølstad, E., Koleini, A., Skoe, F. F., Kehoe, C. E., Nygaard, E., & Havighurst, S. S. (2023). Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. *Mental Health & Prevention, 30*, 200273. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273

Byun, S., & Jeon, L. (2023). Preschool teachers' psychological wellbeing, emotion regulation, and emotional responsiveness: A US-Korea comparison. *Frontiers in Psychology, 14*, 1152557. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152557

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework*. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

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

Ortega, R. (Coord.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Uso de inteligencia artificial
Uso de IA para la mejora de coherencia en la redacción del texto de creación propia.

Aprobación de comité de ética
No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Agradecimientos
A la Plataforma de acción, gestión e investigación social.

Declaración de responsabilidad autoral
Luz Edith Macea Blanco: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Luz Edith Macea Blanco

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c4*

Capítulo 4

Actividad física y deporte escolar como mediadores de formación integral en contextos rurales colombianos

Fabián Maldonado Mejía [4]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[4] University of Technology and Education, United States.

fabian.maldonadom2024@uted.us https://orcid.org/0009-0001-8680-635X

RESUMEN

La actividad física y el deporte escolar constituyen prácticas con potencial formativo que trascienden el desarrollo corporal, especialmente cuando se articulan con propósitos pedagógicos, inclusivos y territorialmente situados. En contextos rurales colombianos, estas experiencias pueden favorecer dimensiones cognitivas, sociales y socioemocionales, además de fortalecer la cooperación, la convivencia y la identidad comunitaria. La reflexión destaca que la corporeidad y el movimiento adquieren significados particulares en la ruralidad, donde la experiencia educativa se relaciona con cultura, territorio y condiciones materiales específicas. Asimismo, se cuestiona la reproducción de modelos competitivos excluyentes y se defiende una educación física orientada a la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral. Se concluye que el potencial educativo del deporte escolar depende de la mediación docente, la inclusión, los recursos institucionales, la formación profesional y la existencia de políticas sensibles a las realidades y necesidades de las comunidades rurales.

Palabras clave: actividad física; deporte escolar; educación rural; formación integral; corporeidad.

4.1. INTRODUCCIÓN

La actividad física y el deporte escolar ocupan un lugar relevante dentro de la formación integral porque articulan dimensiones corporales, cognitivas, sociales y socioemocionales del desarrollo. En el ámbito educativo, su valor no debería reducirse al mejoramiento de la condición física ni al cumplimiento de una carga curricular, sino comprenderse como una experiencia pedagógica capaz de favorecer aprendizajes, relaciones y formas de participación. El manuscrito original parte de esta preocupación al situar la reflexión en contextos rurales colombianos, donde la escuela cumple funciones que trascienden la enseñanza formal y se vincula estrechamente con la vida comunitaria y territorial.

La literatura ha mostrado asociaciones entre la práctica de actividad física y distintos beneficios para niños y adolescentes. Donnelly et al. (2016) revisan evidencia sobre función cognitiva y rendimiento académico, mientras que Eime et al. (2013) identifican beneficios psicológicos y sociales relacionados con la participación deportiva en población infantil y adolescente. De manera complementaria, Bailey et al. (2013) plantean que la actividad física puede contribuir simultáneamente al desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. Sin embargo, estos aportes no deben interpretarse como efectos automáticos del deporte, pues la calidad de la experiencia depende de la manera en que las actividades son organizadas, mediadas y vinculadas con propósitos educativos.

Esta consideración adquiere especial importancia en los contextos rurales. Las escuelas no funcionan al margen de las condiciones territoriales, culturales y sociales de las comunidades en las que se encuentran. Bonilla-Mejía y Londoño-Ortega (2021) muestran que el aislamiento geográfico y las diferencias en oportunidades y recursos forman parte de las condiciones que atraviesan la experiencia educativa rural en Colombia. Por ello, trasladar de manera directa modelos deportivos diseñados para otros contextos puede resultar insuficiente. La actividad física escolar necesita dialogar con las características del territorio, las prácticas culturales y las posibilidades reales de participación de los estudiantes.

En este marco, también resulta necesario cuestionar aquellas formas de deporte escolar que reproducen de manera acrítica la lógica del alto rendimiento. Bracht (2000) advierte sobre las tensiones que surgen cuando el deporte competitivo se traslada a la

escuela sin revisar sus finalidades educativas. Del mismo modo, la UNESCO (2015) propone una educación física de calidad basada en inclusión, participación y oportunidades de aprendizaje para todos. Estas perspectivas permiten sostener que el valor formativo del deporte depende menos de la competencia en sí misma que de la manera en que se organiza pedagógicamente y de las oportunidades que ofrece para aprender, cooperar y participar.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo sostiene que la actividad física y el deporte escolar pueden actuar como mediadores de formación integral en contextos rurales colombianos cuando se desarrollan desde una perspectiva pedagógica, inclusiva y territorialmente situada. Esta tesis implica reconocer el cuerpo y el movimiento como dimensiones constitutivas del aprendizaje, comprender el deporte como espacio de construcción social y evitar que su práctica quede reducida a rendimiento o selección. Desde esta perspectiva, el desarrollo examina cuatro ejes: el potencial formativo de la actividad física, la relación entre corporeidad e identidad territorial, la transición hacia un deporte escolar inclusivo y las condiciones pedagógicas e institucionales necesarias para sostener estas prácticas en escenarios rurales.

4.2. DESARROLLO

4.2.1. Actividad física y deporte escolar como mediadores de formación integral

La formación integral supone reconocer que la educación no se limita al desarrollo cognitivo, sino que también involucra dimensiones corporales, emocionales, sociales y éticas. En este marco, la actividad física y el deporte escolar pueden adquirir un valor formativo que trasciende la mejora de la condición física. El manuscrito original parte precisamente de esta idea al plantear que, en contextos rurales, la actividad física puede funcionar como una mediación pedagógica capaz de fortalecer diferentes dimensiones del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el movimiento deja de entenderse como una actividad complementaria y comienza a considerarse parte de una educación que busca articular cuerpo, pensamiento, emociones y relaciones.

La literatura ha mostrado que la actividad física regular puede asociarse con beneficios cognitivos relevantes. Hillman, Erickson y Kramer (2008) destacan la relación

entre ejercicio, funcionamiento cerebral y procesos cognitivos, mientras que Donnelly et al. (2016) revisan evidencia sobre actividad física, condición física, función cognitiva y rendimiento académico en población infantil. Estos aportes permiten sostener que la actividad física puede contribuir a procesos como la atención, la memoria y el control ejecutivo. Sin embargo, estos beneficios no deben interpretarse como automáticos ni suficientes por sí mismos; su alcance depende de la frecuencia, la calidad de las experiencias y la forma en que se articulan con los propósitos educativos.

El valor formativo del deporte también se expresa en dimensiones sociales y socioemocionales. Eime et al. (2013), en una revisión centrada en niños y adolescentes, identifican beneficios psicológicos y sociales asociados con la participación deportiva, particularmente en aspectos relacionados con autoestima, interacción social y sentido de pertenencia. Por su parte, Fraser-Thomas, Côté y Deakin (2005) plantean que los programas deportivos juveniles pueden constituirse en escenarios para el desarrollo positivo cuando promueven habilidades sociales, cooperación, responsabilidad y participación significativa. Estas contribuciones permiten comprender que el deporte escolar puede ofrecer oportunidades de aprendizaje que desbordan el rendimiento físico.

Bailey et al. (2013) amplían esta discusión al señalar que la actividad física puede considerarse una inversión en capital humano debido a sus posibles aportes simultáneos al desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. Esta mirada resulta especialmente útil para un enfoque de formación integral, pues evita separar artificialmente el cuerpo de otros procesos educativos. No obstante, el potencial del deporte no reside únicamente en participar en una actividad física, sino en la manera en que esa experiencia es mediada pedagógicamente. Un mismo escenario deportivo puede favorecer cooperación y autorregulación, pero también puede reproducir exclusión, rivalidad excesiva o desigualdad si sus objetivos y formas de organización no son revisados críticamente.

Por ello, la escuela cumple una función decisiva al convertir la actividad física en experiencia educativa. La mediación docente puede orientar el deporte hacia el aprendizaje de normas compartidas, la toma de decisiones, la gestión de emociones y la construcción de relaciones respetuosas. En este sentido, el deporte escolar adquiere valor cuando la competencia no se convierte en el único criterio de participación y

cuando los estudiantes encuentran oportunidades para aprender tanto del logro como del error, de la cooperación como del desacuerdo. La formación integral requiere que el movimiento sea acompañado por reflexión, intencionalidad pedagógica y posibilidades reales de participación.

En consecuencia, la actividad física y el deporte escolar pueden contribuir a la formación integral cuando se entienden como prácticas educativas y no únicamente como ejercicios para mejorar el rendimiento corporal. Sus aportes pueden extenderse hacia dimensiones cognitivas, sociales y socioemocionales, pero dependen de la calidad de las experiencias que la escuela logra construir alrededor del movimiento. Esta comprensión resulta particularmente relevante en contextos rurales, donde el deporte escolar puede adquirir significados vinculados no solo con el aprendizaje individual, sino también con la comunidad, la identidad y el territorio.

4.2.2. Corporeidad, identidad y territorio en la educación rural

Comprender el deporte escolar en contextos rurales exige superar una visión del cuerpo limitada al rendimiento físico o a la ejecución técnica. La experiencia corporal forma parte de la manera en que los estudiantes perciben el mundo, se relacionan con otros y construyen significados sobre sí mismos y sobre el entorno que habitan. Desde esta perspectiva, la educación física puede ser entendida como un espacio donde el movimiento no solo desarrolla capacidades motrices, sino que también expresa experiencias, vínculos y formas de pertenencia. El manuscrito original ya plantea esta relación al vincular corporeidad, prácticas culturales y territorio dentro de la formación integral.

Arnold (1991) contribuye a ampliar esta comprensión al proponer una educación física que no se reduzca a aprender movimientos, sino que permita aprender también a través de ellos y sobre su significado. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para pensar la escuela rural, donde las experiencias corporales de los estudiantes pueden estar vinculadas con actividades productivas, prácticas recreativas, tradiciones comunitarias y formas particulares de habitar el espacio. De esta manera, el movimiento puede convertirse en una vía para conectar aprendizaje, experiencia y contexto.

La noción de corporeidad permite profundizar aún más en este planteamiento. Merleau-Ponty (1962) concibe el cuerpo como una dimensión constitutiva de la experiencia humana, es decir, como el medio a través del cual las personas perciben, actúan y construyen relación con el mundo. Aplicada al ámbito educativo, esta idea permite comprender que el cuerpo no es un instrumento separado del pensamiento, sino una dimensión desde la cual también se aprende, se comunica y se construye identidad. En el deporte escolar, esta perspectiva invita a valorar no solo lo que el estudiante logra físicamente, sino también lo que experimenta, interpreta y resignifica mediante el movimiento.

En los contextos rurales colombianos, esta relación entre cuerpo y territorio adquiere una importancia particular. Bonilla-Mejía y Londoño-Ortega (2021) muestran que las escuelas rurales se desarrollan bajo condiciones diferenciadas marcadas, entre otros factores, por el aislamiento geográfico y por desigualdades en el acceso a oportunidades educativas. Estas características permiten reconocer que la experiencia escolar no puede analizarse de manera aislada del territorio. Las prácticas corporales, los juegos, los desplazamientos y las formas de interacción de los estudiantes se encuentran atravesados por las condiciones materiales y culturales del lugar donde viven.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) permite comprender que el aprendizaje se construye mediante la interacción y la mediación cultural. Trasladado al deporte escolar, este planteamiento sugiere que las actividades colectivas pueden convertirse en escenarios donde los estudiantes desarrollan significados compartidos, aprenden normas de relación y construyen formas de cooperación. De manera complementaria, una lectura crítica inspirada en Freire (1970) invita a reconocer que toda práctica educativa puede contribuir a reproducir o cuestionar las formas en que una comunidad entiende la participación, la autoridad y el valor de sus propias experiencias.

En consecuencia, pensar la corporeidad en la educación rural implica reconocer que el cuerpo, el movimiento y el territorio forman parte de una misma experiencia educativa. El deporte escolar puede adquirir mayor sentido cuando dialoga con las prácticas culturales, los espacios y las formas de vida de la comunidad, en lugar de imponer modelos desvinculados del contexto. Desde esta mirada, la actividad física no

solo contribuye al desarrollo corporal, sino que también puede fortalecer identidad, pertenencia y reconocimiento del territorio como parte del proceso formativo.

4.2.3. Del deporte competitivo al deporte escolar inclusivo y formativo

Uno de los principales desafíos del deporte escolar consiste en evitar que la lógica competitiva propia del alto rendimiento se traslade de manera directa al espacio educativo. Cuando el valor de la actividad se concentra únicamente en ganar, destacar físicamente o seleccionar a quienes presentan mejores capacidades, algunos estudiantes pueden quedar relegados de experiencias significativas de participación y aprendizaje. El manuscrito original advierte precisamente esta tensión al señalar que el deporte escolar puede reproducir dinámicas excluyentes cuando privilegia el rendimiento por encima de la formación.

Bracht (2000) cuestiona la reproducción de modelos deportivos de rendimiento dentro de la escuela y permite distinguir entre el deporte como práctica competitiva y el deporte como experiencia educativa. Esta diferencia resulta fundamental porque la finalidad escolar no debería limitarse a preparar atletas ni a organizar actividades basadas exclusivamente en el desempeño físico. En un contexto formativo, el deporte adquiere sentido cuando promueve participación, aprendizaje, cooperación y desarrollo personal, incluso entre estudiantes que no poseen habilidades motrices destacadas.

Kirk (2010) profundiza esta discusión al plantear la necesidad de revisar críticamente los modelos tradicionales de educación física y avanzar hacia enfoques pedagógicos coherentes con los propósitos educativos. Esta perspectiva permite comprender que no basta con ofrecer actividades deportivas; es necesario analizar cómo se organizan, qué valores transmiten y qué oportunidades brindan a los distintos estudiantes. Una práctica puede ser técnicamente correcta y, al mismo tiempo, reproducir jerarquías, exclusiones o desigualdades si la participación depende únicamente del rendimiento.

Desde el enfoque de inclusión, Booth y Ainscow (2002) proponen identificar y reducir las barreras que limitan la participación y el aprendizaje. Llevado al deporte escolar, este principio exige preguntarse quiénes participan, quiénes quedan al margen y qué condiciones pedagógicas permiten ampliar las oportunidades de implicación. Liang et al. (2022), desde una revisión sobre educación física inclusiva, muestran que

la participación depende de factores que trascienden las características individuales del estudiante e involucran también dimensiones docentes, institucionales y contextuales. Esto refuerza la idea de que la inclusión debe ser construida pedagógicamente.

La UNESCO (2015) plantea una educación física de calidad orientada a la inclusión, la participación y el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, el deporte escolar puede conservar elementos como el reto, el esfuerzo y la competencia, pero necesita equilibrarlos con oportunidades de cooperación, adaptación y aprendizaje compartido. La competencia no tiene que desaparecer, pero sí dejar de ser el criterio exclusivo para valorar el desempeño de los estudiantes. De esta manera, el deporte puede convertirse en un escenario donde cada participante encuentre posibilidades reales de involucrarse, aprender y progresar.

En consecuencia, avanzar desde una lógica competitiva hacia un deporte escolar inclusivo implica redefinir su finalidad pedagógica. El objetivo no es negar el valor de la competencia, sino evitar que esta se convierta en un mecanismo de selección y exclusión. Cuando la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral ocupan el centro de la experiencia, el deporte escolar puede contribuir a fortalecer relaciones, ampliar oportunidades y reconocer la diversidad como parte del proceso educativo. Esta perspectiva abre paso a una cuestión decisiva: para que estas prácticas sean sostenibles, se requieren condiciones pedagógicas, formación docente y políticas sensibles a las particularidades de los territorios rurales.

4.2.4. Condiciones pedagógicas, formación docente y políticas con enfoque territorial

Reconocer el potencial formativo de la actividad física y el deporte escolar no es suficiente si las instituciones educativas no cuentan con condiciones que permitan desarrollarlos de manera sostenida. En los contextos rurales, esta exigencia adquiere particular relevancia, pues las experiencias pedagógicas están atravesadas por condiciones territoriales, disponibilidad de infraestructura, acceso a recursos y posibilidades de formación especializada. El manuscrito original identifica precisamente estas tensiones al señalar que la educación física rural debe analizarse en relación con las realidades institucionales y comunitarias en las que se desarrolla. Por ello, fortalecer el deporte escolar implica considerar no solo qué actividades se realizan, sino también en qué condiciones, con qué propósitos y mediante qué apoyos pedagógicos.

Las particularidades de la educación rural colombiana exigen evitar la aplicación uniforme de modelos diseñados para contextos urbanos. Bonilla-Mejía y Londoño-Ortega (2021), al estudiar el aislamiento geográfico y el aprendizaje en escuelas rurales de Colombia, muestran que las condiciones territoriales pueden relacionarse con diferencias en las oportunidades educativas y en los recursos disponibles. Desde esta perspectiva, una política orientada al fortalecimiento de la actividad física necesita reconocer que las necesidades de una institución rural pueden diferir significativamente de las de otros escenarios escolares. El territorio no constituye únicamente el lugar donde se implementa una política, sino una condición que debe orientar su diseño y adaptación.

La formación docente representa otro componente fundamental. Kirk (2010) plantea la necesidad de revisar los modelos tradicionales de educación física y fortalecer perspectivas pedagógicas capaces de responder a finalidades educativas más amplias. Esta consideración resulta especialmente pertinente en escuelas donde el docente puede enfrentar limitaciones de recursos o asumir responsabilidades diversas. Promover un deporte escolar inclusivo y formativo requiere capacidades para adaptar actividades, favorecer la participación, mediar conflictos y relacionar el movimiento con las características de los estudiantes y de su entorno. Por ello, la formación profesional no debería limitarse al dominio técnico de disciplinas deportivas, sino incluir herramientas para la inclusión, la convivencia y la contextualización pedagógica.

Las políticas educativas y de salud también pueden contribuir a esta transformación cuando reconocen la actividad física como parte del desarrollo integral. La UNESCO (2015) plantea que una educación física de calidad requiere inclusión, profesores cualificados, oportunidades de participación y condiciones adecuadas para su implementación. De manera complementaria, las directrices de la *World Health Organization* (2020) resaltan la importancia de la actividad física regular durante la infancia y la adolescencia para la salud y el bienestar. Sin embargo, trasladar estas orientaciones al contexto escolar exige una mediación pedagógica: las recomendaciones generales adquieren sentido educativo cuando se adaptan a las posibilidades, necesidades y dinámicas de cada comunidad.

El bienestar psicosocial constituye igualmente una dimensión que justifica fortalecer estas oportunidades. Rodriguez-Ayllon et al. (2019), a partir de una revisión

sistemática y metaanálisis, identifican asociaciones entre actividad física y distintos indicadores de salud mental en niños y adolescentes. Estos hallazgos aportan razones adicionales para reconocer la actividad física como parte de una experiencia educativa amplia, aunque no permiten asumir que cualquier práctica deportiva producirá los mismos resultados. La calidad de la intervención, la inclusión, la seguridad y la forma en que los estudiantes experimentan la actividad continúan siendo elementos decisivos para que sus posibles beneficios puedan desarrollarse.

En consecuencia, resignificar el deporte escolar en los territorios rurales requiere articular currículo, formación docente, condiciones institucionales y políticas públicas desde una perspectiva contextualizada. No basta con ampliar horarios o disponer actividades deportivas si estas reproducen modelos poco inclusivos o desconocen las características de la comunidad. Una educación física con sentido formativo necesita docentes acompañados, oportunidades de participación para todos los estudiantes y decisiones institucionales sensibles a las realidades del territorio. Desde esta mirada, el fortalecimiento del deporte escolar no constituye únicamente una estrategia para aumentar los niveles de actividad física, sino una posibilidad para enriquecer la formación integral y contribuir a experiencias educativas más pertinentes, inclusivas y vinculadas con la vida de las comunidades rurales.

4.3. CONCLUSIONES

La actividad física y el deporte escolar pueden contribuir de manera significativa a la formación integral cuando se comprenden como experiencias educativas y no únicamente como prácticas orientadas al rendimiento corporal. A lo largo de este ensayo se ha mostrado que sus aportes pueden extenderse hacia dimensiones cognitivas, sociales y socioemocionales, siempre que exista una mediación pedagógica capaz de otorgar sentido a la participación, al esfuerzo, a la cooperación y al aprendizaje que surge del movimiento.

En los contextos rurales colombianos, esta perspectiva adquiere una relevancia particular porque las prácticas corporales se encuentran estrechamente relacionadas con el territorio, la cultura y las formas de vida comunitaria. La corporeidad permite comprender que el cuerpo no es solo un soporte físico, sino una dimensión desde la

cual los estudiantes construyen identidad, pertenencia y formas de relación con el entorno. Por ello, una educación física situada puede fortalecer la formación integral cuando reconoce las experiencias y significados propios de las comunidades rurales.

Asimismo, el deporte escolar necesita distanciarse de modelos que reproducen de manera automática la lógica del alto rendimiento. La competencia puede conservar un valor educativo, pero pierde sentido cuando se convierte en criterio de selección o exclusión. Un enfoque inclusivo requiere ampliar las posibilidades de participación, adaptar las actividades y reconocer que el aprendizaje deportivo también puede expresarse en cooperación, autonomía, convivencia y desarrollo personal.

No obstante, estos propósitos no pueden sostenerse únicamente desde la voluntad del docente. La formación profesional, la disponibilidad de recursos, la infraestructura, el apoyo institucional y las políticas educativas con enfoque territorial condicionan la calidad de las experiencias que la escuela puede ofrecer. En consecuencia, fortalecer la educación física rural exige articular currículo, formación docente y decisiones institucionales con las necesidades concretas de cada territorio.

En síntesis, la actividad física y el deporte escolar constituyen una mediación pedagógica pertinente para la formación integral en contextos rurales cuando se desarrollan desde una perspectiva inclusiva, crítica y situada. Su verdadero potencial no reside solamente en aumentar los niveles de actividad física, sino en contribuir a experiencias educativas que integren cuerpo, aprendizaje, convivencia, identidad y territorio. Desde esta mirada, resignificar el deporte escolar implica reconocerlo como parte de un proyecto formativo más amplio, vinculado con la calidad educativa y con la construcción de oportunidades más pertinentes para las comunidades rurales.

4.4. REFERENCIAS

Arnold, P. J. (1991). The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest, 43*(1), 66–77. https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011

Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: An underestimated investment in human capital? *Journal of Physical Activity and Health, 10*(3), 289–308. https://doi.org/10.1123/jpah.10.3.289

Bonilla-Mejía, L., & Londoño-Ortega, E. (2021). *Aislamiento geográfico y aprendizaje en las escuelas rurales*. Banco de la República.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento, 6*(12), XIV–XXIV.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 48*(6), 1197–1222. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10*, Article 98. https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98

Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(1), 19–40. https://doi.org/10.1080/1740898042000334890

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 9*(1), 58–65. https://doi.org/10.1038/nrn2298

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203874622

Liang, X., Li, M., Wu, Y., Wu, X., Hou, X., & Sit, C. H. P. (2022). A socio-ecological approach to inclusive physical education in China: A systematic review. *Frontiers in Public Health, 10*, 902791. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.902791

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge & Kegan Paul.

Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sanchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B., & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine, 49*, 1383–1410. https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Uso de inteligencia artificial
Uso de IA para la mejora de coherencia en la redacción del texto de creación propia.

Aprobación de comité de ética
No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Agradecimientos
A la Plataforma de acción, gestión e investigación social.

Declaración de responsabilidad autoral
Fabián Maldonado Mejía: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Fabián Maldonado Mejía

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *hhttps://doi.org/10.67461/utebooks.2.c5*

Capítulo 5

Efectos de la implementación de componentes curriculares interdisciplinares para la convivencia escolar

Maica Jayduth Orozco Sánchez [5]

Jenny Josefina Vicuña Romero [6]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[5] University of Technology of Education, United States.

Maica.orozcos2024@uted.us https://orcid.org/0009-0008-2557-9289

[6] University of Technology of Education, United States.

Jenny.vicuna@uted.us https://orcid.org/0000-0002-8914-9535

RESUMEN

Fortalecer la convivencia escolar exige comprenderla como un aprendizaje transversal que se construye mediante relaciones, valores, emociones y formas de participación dentro de la comunidad educativa. Este capítulo examina el potencial de los componentes curriculares interdisciplinares para articular educación en valores, competencias socioemocionales, metodologías activas y prácticas restaurativas en educación secundaria. La reflexión destaca que la convivencia no debe reducirse al control disciplinario ni a intervenciones aisladas, sino integrarse de manera sistemática al currículo y a las prácticas institucionales. Asimismo, se subraya la importancia de considerar las condiciones socioculturales, la formación docente, la coordinación entre áreas y la participación de estudiantes y familias. Se concluye que una propuesta curricular interdisciplinar puede contribuir a transformar las relaciones escolares cuando combina intencionalidad pedagógica, contextualización y continuidad institucional, favoreciendo comunidades educativas más participativas, inclusivas, corresponsables y capaces de gestionar los conflictos como oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva preventiva, formativa y socialmente pertinente.

Palabras clave: convivencia escolar; interdisciplinariedad; currículo; competencias socioemocionales; prácticas restaurativas.

5.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión esencial de la experiencia educativa, pues se construye diariamente a través de las relaciones, los acuerdos, los conflictos y las formas de participación que se desarrollan dentro de la comunidad escolar. Su comprensión supera la idea de ausencia de violencia o cumplimiento disciplinario, al involucrar procesos formativos relacionados con el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la capacidad de construir vínculos con otros. Gómez y Agramonte (2022) destacan su carácter social y relacional, mientras que Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) muestran que su fortalecimiento requiere revisar las prácticas institucionales y las formas de participación que configuran la vida cotidiana de las escuelas.

Los desafíos asociados a la convivencia han incrementado la necesidad de desarrollar respuestas educativas que trasciendan las actuaciones reactivas o exclusivamente sancionatorias. Situaciones de agresión, exclusión, conflictos interpersonales y dificultades en la gestión emocional requieren estrategias preventivas y pedagógicas capaces de intervenir sobre las relaciones y no únicamente sobre las conductas individuales. Desde una perspectiva psicoeducativa, Zych (2022) señala la importancia de considerar el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, lo que permite comprender la convivencia como un aprendizaje que puede ser promovido sistemáticamente desde la escuela

En este escenario, el currículo adquiere especial relevancia porque puede articular contenidos, competencias y experiencias orientadas a la construcción de relaciones más respetuosas y participativas. La educación en valores y las competencias socioemocionales aparecen como ejes especialmente pertinentes, al favorecer capacidades como la empatía, la autorregulación, la comunicación y la resolución constructiva de conflictos. Posso Pacheco et al. (2023) resaltan el papel del currículo en la promoción de la convivencia, mientras que Camargo Zamata et al. (2023) evidencian la pertinencia de programas educativos dirigidos al fortalecimiento de habilidades sociales.

Sin embargo, incorporar estos aprendizajes exige superar tratamientos aislados y avanzar hacia enfoques interdisciplinares capaces de vincular distintas áreas del conocimiento, metodologías activas y prácticas restaurativas. La interdisciplinariedad

permite integrar dimensiones pedagógicas, psicológicas, socioculturales y metodológicas, mientras que las prácticas restaurativas ofrecen alternativas formativas frente a modelos centrados únicamente en la sanción (Sánchez Peñaranda & Ahumada Mendez, 2022). Esta articulación también requiere considerar las condiciones institucionales y socioculturales de cada comunidad educativa, pues la efectividad de cualquier propuesta depende de su contextualización, de la formación docente y de la participación de los diferentes actores escolares.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo sostiene que la convivencia escolar puede fortalecerse mediante componentes curriculares interdisciplinares cuando estos articulan educación en valores, competencias socioemocionales, metodologías activas y prácticas restaurativas, y cuando su implementación responde a las condiciones institucionales y socioculturales de cada comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el desarrollo se organiza en cuatro ejes: la convivencia escolar como desafío curricular y formativo; la educación en valores y las competencias socioemocionales como ejes articuladores; la interdisciplinariedad, las metodologías activas y las prácticas restaurativas; y las condiciones contextuales, institucionales y curriculares necesarias para una implementación pertinente y sostenible.

5.2. DESARROLLO

5.2.1. Convivencia escolar como desafío curricular y formativo

La convivencia escolar constituye una dimensión central de la experiencia educativa porque se construye cotidianamente a través de las relaciones, los acuerdos, los conflictos y las formas de participación que se producen dentro de la comunidad escolar. Por ello, no puede reducirse a la ausencia de violencia ni al cumplimiento de normas disciplinarias. Gómez y Agramonte (2022) la comprenden como un proceso de construcción social vinculado con las características y actitudes de los sujetos educativos, perspectiva que permite desplazar la atención desde el control de conductas hacia la formación de relaciones sustentadas en el respeto, la participación y la responsabilidad compartida.

Esta comprensión amplía las responsabilidades de la escuela frente a los conflictos. Las dificultades convivenciales no constituyen únicamente situaciones que

deben ser corregidas después de ocurrir, sino oportunidades educativas que pueden ser abordadas desde el currículo y las prácticas pedagógicas. Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022), a partir del análisis de experiencias escolares latinoamericanas, muestran la importancia de examinar la convivencia desde las prácticas concretas que configuran las relaciones institucionales. En este sentido, mejorarla supone revisar no solo el comportamiento de los estudiantes, sino también las formas de organización, participación y acompañamiento promovidas por la propia institución.

Los desafíos de convivencia adquieren especial relevancia cuando se consideran fenómenos como la agresión, el acoso, la exclusión, los conflictos interpersonales y las dificultades para gestionar las diferencias. Pérez Guzmán et al. (2022) destacan que su abordaje exige considerar factores relacionados con docentes, estudiantes, familias y condiciones institucionales. Esta perspectiva permite comprender que las respuestas exclusivamente sancionatorias resultan insuficientes frente a un fenómeno de naturaleza relacional y sistémica, cuya transformación requiere acciones preventivas y formativas sostenidas.

Desde una perspectiva psicoeducativa, la convivencia también se encuentra relacionada con procesos propios del desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Zych (2022) plantea que su comprensión requiere atender las características evolutivas de quienes participan en la vida escolar y los procesos mediante los cuales se construyen habilidades para relacionarse, gestionar emociones y afrontar conflictos. En consecuencia, las dificultades convivenciales no deberían interpretarse únicamente como faltas individuales, sino dentro de procesos de aprendizaje que pueden ser acompañados pedagógicamente.

Este desplazamiento conceptual permite situar la convivencia dentro del currículo. Si convivir implica aprender a participar, dialogar, reconocer diferencias, resolver conflictos y asumir responsabilidades frente a los demás, estos aprendizajes no deberían quedar limitados a campañas ocasionales, orientaciones disciplinarias o actividades complementarias. El currículo puede ofrecer espacios sistemáticos para integrar tales capacidades a las experiencias de aprendizaje, convirtiendo la convivencia en una finalidad transversal de la formación escolar y no exclusivamente en una tarea asignada a determinadas dependencias institucionales.

Por tanto, reconocer la convivencia escolar como desafío curricular y formativo supone pasar de una lógica centrada en corregir comportamientos hacia otra orientada a construir capacidades para vivir con otros. Este enfoque prepara el camino para identificar los contenidos y competencias que pueden sostener dicha formación. Entre ellos, la educación en valores y las competencias socioemocionales adquieren especial relevancia, pues permiten articular principios de respeto y responsabilidad con capacidades concretas de empatía, comunicación y regulación emocional necesarias para la vida colectiva.

5.2.2. Educación en valores y competencias socioemocionales como ejes articuladores

La construcción de una convivencia escolar positiva requiere procesos formativos que permitan a los estudiantes comprender el sentido de las normas, reconocer a los demás y actuar de manera responsable en situaciones de interacción cotidiana. En este marco, la educación en valores ocupa un lugar central porque favorece la incorporación de principios como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la justicia dentro de las experiencias escolares. Díaz Prieto y Martínez Trujillo (2022) destacan la relación entre formación en valores y convivencia escolar, lo que permite comprender que el componente axiológico no debe abordarse como un contenido aislado, sino como una dimensión transversal del currículo.

Junto con la formación en valores, las competencias socioemocionales ofrecen herramientas concretas para transformar esos principios en capacidades de actuación. La empatía, la autorregulación, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos permiten que los estudiantes respondan de manera más reflexiva ante situaciones de tensión o desacuerdo. Zych (2022) subraya la importancia de considerar los procesos emocionales y sociales dentro del desarrollo evolutivo de los estudiantes, perspectiva que fortalece la idea de que convivir también implica aprender a reconocer emociones, interpretar situaciones y regular conductas en contextos relacionales.

La integración de estas competencias dentro del currículo resulta especialmente pertinente porque evita que la convivencia dependa únicamente de intervenciones reactivas frente a problemas ya ocurridos. Camargo Zamata et al. (2023) muestran que los programas educativos orientados al fortalecimiento de habilidades sociales pueden contribuir a mejorar la convivencia y las relaciones entre estudiantes. Esta evidencia

respalda la necesidad de incorporar experiencias sistemáticas de aprendizaje socioemocional dentro de la planificación pedagógica, en lugar de limitar su tratamiento a actividades ocasionales o campañas institucionales.

El currículo adquiere así una función articuladora entre contenidos académicos y aprendizajes para la vida colectiva. Posso Pacheco et al. (2023) resaltan la relevancia de los enfoques socioemocionales y de ciudadanía en la promoción de relaciones escolares más constructivas. Desde esta perspectiva, las competencias socioemocionales no deberían entenderse como un componente separado del aprendizaje disciplinar, sino como capacidades que pueden desarrollarse mediante proyectos, actividades colaborativas, procesos de participación y situaciones auténticas de resolución de problemas.

La educación en valores y las competencias socioemocionales se fortalecen mutuamente cuando son trabajadas de manera coherente. Los valores ofrecen referentes para orientar la acción, mientras que las competencias socioemocionales proporcionan recursos para ponerlos en práctica dentro de relaciones concretas. En esta articulación, la convivencia deja de concebirse como un resultado espontáneo y pasa a entenderse como un aprendizaje que requiere intencionalidad pedagógica, continuidad y oportunidades de aplicación en distintos espacios de la vida escolar.

Por ello, integrar estos dos ejes dentro del currículo permite avanzar hacia una formación más consistente de la convivencia. No se trata solo de enseñar qué comportamientos son adecuados, sino de generar experiencias que ayuden a comprender por qué determinadas formas de relación favorecen el bienestar colectivo y cómo pueden sostenerse en situaciones reales. Esta perspectiva abre la posibilidad de articular valores y competencias socioemocionales con metodologías activas, enfoques interdisciplinares y prácticas restaurativas, que constituyen el siguiente nivel de desarrollo curricular planteado en este ensayo.

5.2.3. Interdisciplinariedad, metodologías activas y prácticas restaurativas

El fortalecimiento de la convivencia escolar requiere superar intervenciones fragmentadas y avanzar hacia propuestas que articulen saberes, competencias y experiencias formativas provenientes de distintas áreas del currículo. En este sentido, la interdisciplinariedad permite abordar los conflictos y las relaciones escolares desde

perspectivas complementarias, integrando dimensiones pedagógicas, psicológicas, sociales y culturales. Esta articulación favorece una comprensión más amplia de la convivencia y evita que su tratamiento quede restringido a una asignatura, una actividad ocasional o una dependencia específica de la institución.

La integración curricular también exige metodologías capaces de involucrar activamente a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Romero Rueda y Garzón Lenis (2023) señalan que la articulación entre currículo por competencias y metodologías activas puede generar oportunidades de aprendizaje más significativas, aunque su implementación plantea retos relacionados con la planificación, la formación docente y la organización institucional. Aplicado a la convivencia, este enfoque implica promover actividades que permitan dialogar, cooperar, tomar decisiones, analizar situaciones problemáticas y construir acuerdos dentro de experiencias pedagógicas concretas.

Posso Pacheco et al. (2023) destacan que el currículo puede desempeñar una función decisiva en la construcción de relaciones escolares cuando incorpora enfoques socioemocionales y de ciudadanía. Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad no consiste simplemente en reunir contenidos de distintas asignaturas, sino en establecer propósitos formativos comunes que orienten el aprendizaje hacia la convivencia, la participación y la corresponsabilidad. Así, áreas diferentes pueden contribuir de manera coordinada al desarrollo de habilidades para comprender conflictos, reconocer perspectivas diversas y participar constructivamente en la vida escolar.

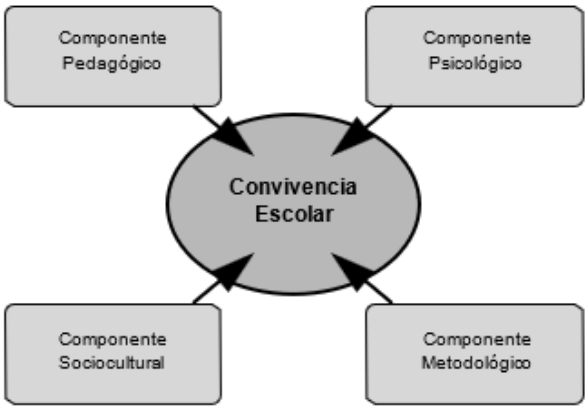
Dentro de este marco, las prácticas restaurativas representan una alternativa pedagógica frente a respuestas centradas exclusivamente en la sanción. Sánchez Peñaranda y Ahumada Mendez (2022) plantean que estas prácticas favorecen procesos de diálogo, reparación del daño y reconstrucción de relaciones, involucrando a los actores de la comunidad educativa en la búsqueda de soluciones. Su incorporación curricular permite que los conflictos sean comprendidos no solo como transgresiones que deben castigarse, sino también como situaciones susceptibles de convertirse en experiencias de aprendizaje, responsabilidad y recomposición de vínculos.

La articulación entre interdisciplinariedad, metodologías activas y prácticas restaurativas permite configurar una propuesta más coherente para la convivencia escolar. En el manuscrito original, esta integración se representa mediante cuatro

componentes relacionados entre sí: pedagógico, psicológico, sociocultural y metodológico, cuya convergencia orienta el abordaje de la convivencia desde una perspectiva integral. Esta organización resulta útil porque muestra que ninguna estrategia aislada es suficiente y que la transformación de las relaciones escolares depende de la interacción entre procesos de enseñanza, desarrollo socioemocional, condiciones culturales y formas de participación.

Figura 5.1

Modelo integrador de componentes para el abordaje interdisciplinar de la convivencia escolar



En consecuencia, un componente curricular interdisciplinar para la convivencia puede entenderse como una articulación intencional de contenidos, competencias, metodologías y experiencias educativas orientadas a fortalecer las relaciones y la participación dentro de la escuela. Su eficacia depende de que estas dimensiones se traduzcan en prácticas sostenidas y coherentes con la realidad institucional. Esta consideración conduce a examinar las condiciones concretas en las que tales propuestas pueden implementarse, especialmente la participación de la comunidad educativa, la organización escolar y las particularidades socioculturales del contexto.

5.2.4. Contexto local, condiciones de implementación y proyecciones curriculares

La incorporación de componentes curriculares interdisciplinares para fortalecer la convivencia escolar no puede entenderse al margen de las condiciones concretas en las que funcionan las instituciones educativas. Los recursos disponibles, la organización escolar, las características socioculturales de la comunidad y las posibilidades reales de

participación condicionan la manera en que una propuesta curricular puede desarrollarse y sostenerse en el tiempo. Pérez Guzmán et al. (2022) advierten que los desafíos de la convivencia involucran múltiples dimensiones institucionales y actores educativos, por lo que las respuestas requieren superar intervenciones aisladas y considerar la complejidad del contexto en el que se producen las relaciones escolares.

Esta necesidad de contextualización también alcanza a la organización institucional. Lamas-Aicón et al. (2022) identifican barreras que operan en distintos niveles del sistema escolar y que pueden dificultar el funcionamiento de los equipos encargados de la convivencia. Desde esta perspectiva, una propuesta curricular interdisciplinar necesita acompañamiento institucional, coordinación entre docentes y espacios de participación que permitan convertir los principios formativos en prácticas sostenidas. La convivencia no puede descansar exclusivamente en la responsabilidad individual del profesorado ni en acciones ocasionales promovidas ante situaciones de conflicto.

La participación de la comunidad educativa constituye otra condición fundamental. Las prácticas restaurativas, por ejemplo, adquieren mayor sentido cuando involucran a estudiantes, docentes y familias en procesos de diálogo, responsabilización y reparación de relaciones (Sánchez Peñaranda & Ahumada Mendez, 2022). Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) muestran igualmente que las experiencias orientadas a mejorar la convivencia requieren revisar las formas de participación y las prácticas institucionales que estructuran la vida cotidiana de la escuela. Por ello, la implementación curricular necesita generar espacios en los que los distintos actores puedan intervenir en la construcción de acuerdos y responsabilidades compartidas.

El corpus presentado en el manuscrito original evidencia además una importante presencia de investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos, aunque su distribución temporal exige una interpretación cuidadosa. De los 55 estudios sistematizados, el documento registra 32 correspondientes a 2022, 17 a 2023 y 6 a 2024. Estos datos muestran una concentración de publicaciones en 2022 seguida de una disminución en los dos años posteriores, y no un incremento sostenido como se afirmaba inicialmente. Esta distribución confirma el interés regional por la convivencia escolar, pero también evidencia la necesidad de ampliar y actualizar la producción

orientada específicamente al diseño y evaluación de componentes curriculares interdisciplinares.

Tabla 5.1

Distribución geográfica y temporal de los estudios considerados en el corpus (2022–2024)

País	Número de Estudios	Porcentaje	2022	2023	2024
Perú	8	14.5%	5	2	1
Chile	7	12.7%	4	2	1
México	6	10.9%	3	2	1
España	5	9.1%	3	1	1
Colombia	5	9.1%	3	2	0
Ecuador	4	7.3%	2	1	1
Venezuela	4	7.3%	2	2	0
Brasil	3	5.5%	2	1	0
Costa Rica	3	5.5%	2	1	0
Otros (7 países)	10	18.2%	6	3	1
Total	**55**	**100%**	**32**	**17**	**6**

Los vacíos identificados también muestran que buena parte de la literatura se concentra en describir problemas de convivencia o evaluar intervenciones específicas, mientras que son menos frecuentes las propuestas que articulan de manera explícita currículo, interdisciplinariedad y contexto institucional. Posso Pacheco et al. (2023) y Romero Rueda y Garzón Lenis (2023) permiten advertir que la integración curricular requiere coherencia entre competencias, metodologías y condiciones de implementación. En consecuencia, el reto no consiste únicamente en incorporar nuevas actividades al currículo, sino en construir una articulación sostenida entre finalidades formativas, contenidos, estrategias pedagógicas y mecanismos institucionales de acompañamiento.

Desde esta perspectiva, el desarrollo futuro de componentes curriculares para la convivencia debería avanzar hacia propuestas contextualizadas, participativas y evaluables, capaces de integrar educación en valores, competencias socioemocionales, metodologías activas y prácticas restaurativas. Al mismo tiempo, resulta necesario fortalecer la participación de las familias, la formación docente y la continuidad de las

intervenciones, aspectos que el propio corpus muestra como insuficientemente desarrollados. De este modo, la interdisciplinariedad puede trascender la simple combinación de contenidos para convertirse en una estrategia curricular orientada a transformar de manera coherente las relaciones, los aprendizajes y las formas de participación que configuran la convivencia escolar.

5.3. CONCLUSIONES

La convivencia escolar debe comprenderse como un proceso formativo y relacional que se construye en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Su fortalecimiento no depende únicamente del cumplimiento de normas ni de respuestas disciplinarias ante el conflicto, sino de la capacidad de la escuela para promover aprendizajes vinculados con el respeto, la participación, la responsabilidad y la construcción de relaciones más solidarias. Desde esta perspectiva, situar la convivencia dentro del currículo permite reconocerla como una finalidad educativa transversal y no como una tarea aislada de determinadas dependencias institucionales.

La educación en valores y las competencias socioemocionales constituyen ejes especialmente relevantes para este propósito. Los valores ofrecen referentes para orientar la acción, mientras que capacidades como la empatía, la autorregulación, la comunicación y la resolución de conflictos permiten actuar de manera más reflexiva dentro de situaciones reales de interacción. Su incorporación sistemática al currículo favorece una convivencia menos dependiente de intervenciones reactivas y más vinculada con procesos continuos de formación.

A su vez, la interdisciplinariedad amplía las posibilidades de intervención al integrar dimensiones pedagógicas, psicológicas, socioculturales y metodológicas. Las metodologías activas y las prácticas restaurativas fortalecen esta perspectiva al involucrar a los estudiantes en procesos de diálogo, cooperación, toma de decisiones, responsabilización y reparación de relaciones. En este marco, el conflicto puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje cuando es acompañado pedagógicamente y no tratado exclusivamente desde la sanción.

Sin embargo, la implementación de componentes curriculares interdisciplinares requiere condiciones institucionales que permitan sostenerlos. La formación docente,

la coordinación entre áreas, la disponibilidad de espacios de participación y la implicación de estudiantes y familias son factores que condicionan la continuidad de las propuestas. Del mismo modo, las características socioculturales de cada comunidad educativa deben ser consideradas para evitar la aplicación uniforme de modelos que no respondan a las necesidades y dinámicas del contexto.

En síntesis, el fortalecimiento de la convivencia escolar exige avanzar hacia componentes curriculares interdisciplinares capaces de articular valores, competencias socioemocionales, metodologías activas y prácticas restaurativas dentro de propuestas contextualizadas y sostenidas. Más que añadir actividades aisladas al currículo, se requiere una articulación coherente entre propósitos formativos, contenidos, estrategias pedagógicas y condiciones institucionales. Desde esta perspectiva, la convivencia se convierte en un aprendizaje colectivo que puede contribuir a transformar las relaciones escolares y a consolidar comunidades educativas más participativas, inclusivas y corresponsables.

5.4. REFERENCIAS

Camargo Zamata, P. M., Rodríguez Saavedra, L., & Gamarra López, R. M. (2023). Educational program to strengthen school coexistence and social skills in student. *International Journal of Instruction, 16*(3), 77–94. https://doi.org/10.29333/iji.2023.1635a

Diaz Prieto, Y., & Martinez Trujillo, N. E. (2022). Educación en valores para la convivencia escolar. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(26), 2279–2295. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.491

Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). "Mejorar la convivencia": Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(92), 15–45.

Gómez, M. del C., & Agramonte, R. de la C. (2022). La convivencia escolar: Un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista Espacios, 43*(6). https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n06p01

Lamas-Aicón, M., Carrasco-Aguilar, C., & Morales, M. (2022). Organización de un equipo de convivencia escolar: Barreras macro, meso y micro sistémicas. *Psykhe, 31*(2), 1–13. https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815

Pérez Guzmán, E. M., Sánchez Rivera, W. A., & Gonzáles Soto, V. A. (2022). Desafíos de la convivencia escolar en la educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(26), 2296–2309. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.492

Posso Pacheco, R. J., Chimba Santillán, S. Y., Mendoza Jara, M. A., Cumbajin Pulupa, A. P., & Solano Salazar, E. L. (2023). El papel del currículo en la convivencia escolar: Una revisión sistemática de enfoques y hallazgos. *GADE: Revista Científica, 3*(5), 15–26. https://doi.org/10.63549/rg.v3i5.271

Romero Rueda, P. E., & Garzón Lenis, D. A. (2023). Fortalezas y desafíos en la articulación del currículo por competencias y las metodologías activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 9284–9297. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6032

Sánchez Peñaranda, H. T., & Ahumada Mendez, L. S. (2022). Prácticas restaurativas: Estrategias para mejorar para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5), 1503–1524. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3169

Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de la psicología evolutiva y de la educación. *CES Psicología, 15*(3), 202–224. https://doi.org/10.21615/cesp.5465

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Agradecimientos
Los autores expresan su gratitud a toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno como son los estudiantes, docentes y familias por su participación, comprometida y generosa en este proceso investigativo. A los asesores Pedro Alberto Arias Quintero y Fredy Angarita Reina por su orientación y acompañamiento riguroso. A la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucarramanga, por el respaldo académico e institucional que hizo posible esta investigación.

Declaración de responsabilidad autoral

Maica Jayduth Orozco Sánchez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Jenny Josefina Vicuña Romero: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Maica Jayduth Orozco Sánchez y Jenny Josefina Vicuña Romero.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c6*

Capítulo 6

La Tradición Educa: Música y Danza para el Desarrollo Socioemocional Educativo

José Francisco Marimon Lozano [7]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[7] University of Technology and Education, United States.

jose.marimonl2024@uted.us https://orcid.org/ 0000-0002-9278-9189

RESUMEN

La música y la danza constituyen expresiones artísticas con un importante potencial educativo para fortalecer el desarrollo socioemocional, la identidad cultural y la formación integral de los estudiantes. Este capítulo reflexiona sobre su valor como lenguajes pedagógicos capaces de favorecer la expresión de emociones, la comunicación, la participación, la creatividad y la construcción de vínculos dentro de los contextos escolares. Asimismo, se analiza la relación entre estas prácticas y la tradición cultural, destacando su capacidad para transmitir memorias, valores, símbolos y formas de pertenencia que conectan a los estudiantes con sus comunidades. La reflexión sostiene que los beneficios de la música y la danza no dependen únicamente de su presencia en la escuela, sino de una integración pedagógica intencionada, continua y contextualizada. También se resalta la importancia de la formación docente y del reconocimiento curricular de las artes para evitar que queden reducidas a actividades complementarias. Se concluye que su incorporación puede contribuir a experiencias educativas más sensibles, participativas y humanizadoras, articulando emoción, cuerpo, cultura y aprendizaje en procesos formativos vinculados con la realidad sociocultural de las comunidades educativas.

Palabras clave: educación artística; desarrollo socioemocional; música; danza; identidad cultural.

6.1. INTRODUCCIÓN

La educación artística ocupa un lugar significativo en la formación integral porque permite articular dimensiones cognitivas, emocionales, corporales y culturales dentro de los procesos de aprendizaje. Entre sus diversas expresiones, la música y la danza ofrecen posibilidades pedagógicas especialmente valiosas al favorecer formas de comunicación que trascienden el lenguaje verbal y permiten vincular sensibilidad, movimiento, creatividad y experiencia colectiva. El manuscrito original parte de esta perspectiva al proponer ambas manifestaciones como lenguajes educativos capaces de contribuir al desarrollo socioemocional de los estudiantes y al reconocimiento de sus referentes culturales.

El desarrollo socioemocional ha adquirido creciente relevancia dentro de la educación contemporánea, en la medida en que comprender y regular emociones, establecer relaciones positivas, comunicarse de manera efectiva y participar responsablemente son capacidades fundamentales para la vida escolar. Marchant Orrego et al. (2020) destacan la importancia de fortalecer estas competencias dentro de los procesos formativos, mientras que González García y Armas Junco (2024) muestran que la danza puede favorecer dimensiones socioemocionales vinculadas con participación, interacción e inclusión. De manera complementaria, Blasco-Magraner et al. (2021) señalan que el uso educativo de la música puede contribuir al desarrollo emocional infantil cuando se integra mediante experiencias pedagógicas intencionadas.

Estas posibilidades adquieren una dimensión particular cuando las prácticas artísticas se relacionan con la tradición cultural. La danza y la música no solo permiten expresar emociones, sino que también transmiten memorias, valores, símbolos y formas de pertenencia que conectan a los estudiantes con sus comunidades. Pilatasig Neto et al. (2023) y Silva Pinedo et al. (2022) resaltan la relación entre danza folclórica, desarrollo socioemocional e identidad cultural, lo que permite comprender que las expresiones tradicionales pueden constituirse en recursos educativos capaces de vincular formación personal y reconocimiento del patrimonio cultural.

Sin embargo, el potencial educativo de las artes no depende únicamente de su presencia en la escuela. Su incorporación ocasional, ornamental o desvinculada de propósitos formativos puede limitar considerablemente sus aportes. Por ello, integrar música y danza exige una mediación pedagógica que reconozca sus posibilidades

expresivas, socioemocionales y culturales, así como condiciones curriculares y docentes que favorezcan su continuidad. Desde esta perspectiva, las artes pueden contribuir a procesos educativos más sensibles y contextualizados cuando se convierten en experiencias sistemáticas de aprendizaje y no únicamente en actividades complementarias.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo sostiene que la música y la danza pueden constituirse en lenguajes pedagógicos para el desarrollo socioemocional cuando se integran de manera intencionada a los procesos educativos y dialogan con las tradiciones culturales de las comunidades. Desde esta tesis, la reflexión se desarrolla en dos ejes complementarios: primero, el papel de la música y la danza en la expresión emocional, la interacción social y el aprendizaje; y segundo, su relación con la tradición, la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la integración educativa de las artes.

6.2. DESARROLLO

6.2.1 Música y danza como lenguajes para el desarrollo socioemocional

La educación contemporánea ha ampliado progresivamente su comprensión del aprendizaje al reconocer que la formación de los estudiantes no depende únicamente de la adquisición de conocimientos académicos. También intervienen dimensiones emocionales, sociales, corporales y culturales que influyen en la manera como las personas se relacionan consigo mismas, con los demás y con su entorno. En este marco, la música y la danza adquieren especial relevancia porque permiten integrar experiencia, sensibilidad y participación dentro del proceso educativo. El manuscrito original parte precisamente de esta idea al plantear ambas expresiones artísticas como lenguajes pedagógicos capaces de enriquecer el desarrollo socioemocional en la escuela.

El aprendizaje socioemocional implica desarrollar capacidades para reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones positivas, comunicarse de manera efectiva y afrontar situaciones de interacción cotidiana con mayor conciencia. Marchant Orrego et al. (2020) muestran la importancia de fortalecer estas competencias desde los procesos educativos, mientras que González García y Armas Junco (2024) destacan el

potencial de la danza para favorecer dimensiones socioemocionales relacionadas con inclusión, participación e interacción. Esto permite comprender que las artes no deben situarse únicamente como actividades complementarias, sino como experiencias que pueden contribuir al desarrollo integral cuando se incorporan con intencionalidad pedagógica.

La danza aporta una dimensión particular porque convierte el cuerpo en medio de expresión, comunicación y aprendizaje. A través del movimiento, los estudiantes pueden explorar emociones, interpretar gestos, reconocer estados afectivos y participar en experiencias colectivas que requieren coordinación y atención hacia los demás. Borowski (2023) explica que la danza puede favorecer competencias sociales y emocionales mediante procesos como la expresión no verbal, la sincronía corporal y la interacción en ambientes de aprendizaje colaborativos. Desde esta perspectiva, el movimiento deja de concebirse exclusivamente como ejecución técnica y se convierte en una forma de construir significados y relaciones.

Esta capacidad expresiva también se vincula con procesos de autoestima, reconocimiento personal y convivencia. Vergara Vilchez et al. (2021) reportan efectos positivos de la práctica de la danza sobre dimensiones como autoestima y autoconcepto en niños y adolescentes, mientras que Álvarez Ossa et al. (2022) destacan su utilidad pedagógica para favorecer relaciones interpersonales en contextos escolares. Estos aportes muestran que el valor educativo de la danza no reside solamente en aprender secuencias o coreografías, sino en las experiencias de interacción que se producen durante su práctica y en las oportunidades que ofrece para fortalecer confianza, expresión y participación.

La música, por su parte, ofrece otra vía para trabajar la dimensión emocional del aprendizaje. Blasco-Magraner et al. (2021), a partir de una revisión sistemática, señalan que el uso educativo de la música puede relacionarse con mejoras en distintos aspectos del desarrollo emocional infantil. La experiencia musical permite reconocer matices afectivos, expresar estados emocionales y compartir experiencias mediante el ritmo, la escucha y la interpretación. En el ámbito escolar, estas posibilidades pueden contribuir a generar situaciones de aprendizaje donde la sensibilidad y la creatividad acompañen el desarrollo cognitivo y social.

La educación musical también puede favorecer procesos de atención, comunicación y participación cuando se integra mediante experiencias activas. García Marcos (2024) vincula la educación musical con el desarrollo socioemocional desde una propuesta pedagógica basada en el método Willems, mientras que Valderrey Sanz (2025) destaca la articulación entre música, educación emocional y metodologías lúdicas. Aunque estas fuentes tienen un carácter aplicado y deben utilizarse como apoyo complementario, permiten reconocer que la música puede adquirir un sentido formativo más amplio cuando se trabaja desde la experiencia y no únicamente desde contenidos técnicos.

Música y danza comparten, por tanto, una característica pedagógica fundamental: ambas permiten aprender mediante la experiencia sensible y la participación. Sin embargo, no deben tratarse como recursos idénticos. La danza enfatiza de manera particular la corporeidad, el movimiento y la comunicación no verbal, mientras que la música moviliza escucha, ritmo, interpretación y expresión sonora. Su articulación puede enriquecer los procesos educativos precisamente porque ofrece distintas vías para que los estudiantes expresen emociones, establezcan vínculos y participen en experiencias colectivas.

En consecuencia, comprender la música y la danza como lenguajes pedagógicos implica reconocer su capacidad para ampliar las formas de aprendizaje y fortalecer el desarrollo socioemocional desde experiencias participativas, expresivas y sensibles. Su aporte no es automático ni depende únicamente de la presencia de actividades artísticas en la escuela, sino de la manera como estas se integran a los propósitos formativos. Este planteamiento conduce a una segunda dimensión del análisis: cuando música y danza se vinculan con las tradiciones de una comunidad, su valor educativo también alcanza la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la relación entre escuela y territorio.

6.2.2 Tradición, identidad cultural y sentido educativo de las artes

La música y la danza no solo cumplen funciones expresivas dentro de los procesos educativos, sino que también constituyen formas de memoria cultural y transmisión colectiva. A través de ellas, las comunidades preservan relatos, prácticas, valores y modos de comprender el mundo que se transmiten entre generaciones. En este sentido, incorporar expresiones artísticas tradicionales en la escuela permite que

el aprendizaje dialogue con la historia cultural de los estudiantes y con los referentes simbólicos de su entorno. El manuscrito original insiste en esta relación entre tradición, cultura e identidad como uno de los fundamentos de su propuesta formativa.

La danza tradicional ocupa un lugar especialmente significativo porque articula cuerpo, territorio y memoria social. Pilatasig Neto et al. (2023) muestran que la danza folclórica puede vincularse con procesos de desarrollo socioemocional, mientras que Silva Pinedo et al. (2022) destacan su relación con la construcción y el fortalecimiento de la identidad cultural. Estas perspectivas permiten comprender que la danza no solo transmite formas coreográficas, sino también significados compartidos, códigos culturales y experiencias de pertenencia que adquieren valor educativo cuando son reconocidos dentro del espacio escolar.

En esta misma dirección, Bayas Machado et al. (2025) señalan que la danza, además de favorecer dimensiones cognitivas y expresivas, cumple una función importante como manifestación cultural. Su presencia en la escuela puede contribuir a acercar a los estudiantes a prácticas que forman parte de la memoria de sus comunidades, especialmente en contextos donde los procesos de globalización y consumo cultural tienden a desplazar referentes locales. Desde esta perspectiva, la educación artística puede convertirse en un espacio de reconocimiento y resignificación de las tradiciones, evitando que estas sean tratadas únicamente como expresiones folclóricas ocasionales.

La integración de prácticas culturales en el ámbito educativo también fortalece el sentido de pertenencia. Cuando los estudiantes identifican en la escuela elementos de su propia historia cultural, el aprendizaje adquiere una dimensión más cercana y significativa. Lasso Rodríguez (2024) muestra, desde un contexto escolar colombiano, cómo la danza folclórica puede utilizarse como estrategia pedagógica para fortalecer relaciones y convivencia, mientras que Álvarez Ossa et al. (2022) evidencian su potencial para favorecer vínculos interpersonales. Aunque se trata de estudios contextualizados, ambos aportan elementos para comprender la relación entre expresión cultural, interacción social y experiencia educativa.

No obstante, reconocer el valor cultural de la música y la danza no significa incorporarlas de manera ornamental o esporádica. Una integración pedagógica pertinente requiere propósitos claros, continuidad y articulación con los procesos de

formación. Larrosa Martínez (2024) advierte que la enseñanza de la danza dentro de los sistemas educativos enfrenta dificultades relacionadas con su presencia curricular, la formación docente y las condiciones para su implementación. Estas limitaciones muestran que el reconocimiento de las artes como parte de la formación integral necesita traducirse en decisiones pedagógicas e institucionales concretas.

En este punto, el respaldo de marcos institucionales resulta especialmente importante. La UNESCO (2008) ha señalado la relación entre educación, inclusión, convivencia democrática y cultura de paz, mientras que los marcos contemporáneos sobre educación cultural y artística refuerzan la necesidad de reconocer las artes como parte de una formación más amplia y humanizadora. Desde esta perspectiva, integrar música y danza en el currículo no significa desplazar otras áreas del conocimiento, sino ampliar las formas mediante las cuales los estudiantes pueden aprender, expresarse y comprender su relación con la comunidad.

La tradición artística también puede contribuir a fortalecer el vínculo entre escuela y territorio. Las prácticas musicales y dancísticas permiten incorporar saberes comunitarios, experiencias familiares y memorias locales dentro de los procesos educativos, favoreciendo un diálogo entre conocimiento escolar y cultura. Este enfoque resulta especialmente pertinente cuando se busca que la escuela no funcione como un espacio desconectado de su entorno, sino como una institución capaz de reconocer y valorar las formas culturales que configuran la identidad de quienes participan en ella.

En síntesis, la música y la danza adquieren un sentido educativo más profundo cuando se comprenden simultáneamente como lenguajes de expresión, recursos para el desarrollo socioemocional y formas de transmisión cultural. Su integración en la escuela puede favorecer procesos de aprendizaje más sensibles, contextualizados y participativos, siempre que exista una mediación pedagógica que les otorgue continuidad y sentido formativo. De este modo, la tradición deja de ser un elemento del pasado para convertirse en una posibilidad educativa que conecta emoción, identidad, pertenencia y experiencia colectiva.

6.3. CONCLUSIONES

La música y la danza pueden constituirse en recursos pedagógicos significativos para el desarrollo socioemocional cuando se integran de manera intencionada a los procesos educativos. Su valor no reside únicamente en la adquisición de habilidades artísticas, sino en las posibilidades que ofrecen para expresar emociones, fortalecer la comunicación, favorecer la participación y ampliar las formas de interacción dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, las experiencias artísticas contribuyen a una formación más integral al vincular dimensiones cognitivas, afectivas, corporales y sociales.

La danza aporta especialmente desde el cuerpo, el movimiento y la comunicación no verbal, mientras que la música favorece procesos de escucha, sensibilidad, ritmo y expresión sonora. Aunque ambas comparten un potencial formativo, su aporte no debe asumirse de manera automática. Los beneficios dependen de la calidad de la mediación pedagógica, de la continuidad de las experiencias y de su articulación con propósitos educativos claros. Por ello, su presencia ocasional o meramente recreativa limita las posibilidades de desarrollo socioemocional que pueden generar.

Asimismo, la relación entre arte y tradición amplía el sentido educativo de estas prácticas. La música y la danza también funcionan como medios de transmisión cultural, memoria colectiva e identidad. Cuando la escuela incorpora expresiones propias de las comunidades, puede favorecer el reconocimiento de referentes culturales, fortalecer el sentido de pertenencia y generar conexiones más significativas entre aprendizaje, territorio y experiencia personal. En este marco, la tradición deja de ser un elemento decorativo para convertirse en una fuente de conocimiento y formación.

No obstante, integrar las artes de manera sostenida requiere condiciones pedagógicas e institucionales. La formación docente, la planificación curricular y el reconocimiento del valor educativo de la música y la danza son elementos necesarios para evitar que estas prácticas permanezcan relegadas a actividades complementarias. También resulta importante que su incorporación respete la diversidad cultural de las comunidades y permita que los estudiantes participen activamente en experiencias de creación, interpretación y expresión.

En síntesis, la música y la danza adquieren mayor fuerza educativa cuando se articulan con el desarrollo socioemocional, la identidad cultural y la experiencia

colectiva. Su integración pedagógica puede contribuir a ambientes de aprendizaje más sensibles, participativos y contextualizados, siempre que exista una intencionalidad formativa que conecte emoción, cuerpo, cultura y aprendizaje. Desde esta mirada, la tradición no solo conserva el pasado, sino que puede convertirse en una herramienta educativa para fortalecer la formación humana en la escuela contemporánea.

6.4. REFERENCIAS

Álvarez Ossa, M. E., Méndez Díaz, C. H., & Castillo, A. M. (2022). La danza folclórica, una estrategia pedagógica para favorecer relaciones interpersonales en niños de básica primaria. *Revista Temario Científico, 2*(2), 9–24. https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.2.2.2

Bayas Machado, R. F., Aguaguiña Hurtado, S. del C., Dillon Abarca, S. D., & Moyano Ocaña, L. L. (2025). La danza como expresión cultural y su impacto en el desarrollo cognitivo. *Esprint Investigación, 4*(1), 142–153. https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.101

Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7), 3668. https://doi.org/10.3390/ijerph18073668

Borowski, T. G. (2023). How dance promotes the development of social and emotional competence. *Arts Education Policy Review, 124*(3), 157–170. https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1961109

García Marcos, C. (2024). *El desarrollo de la educación musical y socioemocional desde el enfoque del método Willems: Propuesta de situación de aprendizaje para el desarrollo y el fomento de una educación musical y socioemocional mediante el método pedagógico Willems* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.

González García, J., & Armas Junco, L. (2024). Impacto socioemocional de la danza en la promoción de la inclusión. *Retos, 61*, 911–918. https://doi.org/10.47197/retos.v61.108919

Larrosa Martínez, A. (2024). *Análisis de la enseñanza de la danza y expresión corporal en las etapas educativas de primaria y secundaria de España* [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos].

Lasso Rodríguez, N. (2024). *La danza folclórica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar armónica en básica primaria* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Marchant Orrego, T., Milicic Müller, N., & Soto Vásquez, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 185–203. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008

Pilatasig Neto, D. A., Tipan Umajinga, B. L., & Bravo Zambonino, J. M. (2023). La danza folclórica en el desarrollo socioemocional. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 11*(1), 1–20. https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3738

Silva Pinedo, G., Del Águila Burga, L. A., & Veintemilla Reátegui, P. (2022). Efectos de la danza tradicional en la identidad cultural: Una revisión de la literatura científica del 2015–2020. *Alpha Centauri, 3*(2), 42–45. https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.79

UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Valderrey Sanz, A. (2025). *El impacto de la educación musical y lúdica en el desarrollo socioemocional* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.

Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandoval, A., Gonzales Chacana, H., Cadagan Fuentes, C., Morales Yañez, S., Poblete Galves, C., & Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos, 40*, 385–392. https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.76933

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral

José Francisco Marimon Lozano: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © José Francisco Marimon Lozano

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c7*

Capítulo 7

Tendencias investigativas sobre prevención de conflictos y convivencia inclusiva en contextos escolares latinoamericanos

José Gregorio Ruiz Hernández [8]

Sandro José Pérez Quevedo [9]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[8] University of Technology and Education, United States.

gregoruiz313@gmail.com https://orcid.org/0009-0006-1779-307X

[9] University of Technology and Education, United States.

sandro.perez@uted.us https://orcid.org/0000-0002-7018-5835

RESUMEN

La convivencia inclusiva en los contextos escolares latinoamericanos exige superar respuestas centradas únicamente en la sanción y avanzar hacia enfoques preventivos, pedagógicos y sostenibles. Este capítulo examina tendencias investigativas relacionadas con la prevención de conflictos, la mediación docente, la formación socioemocional, el currículo transversal y la participación estudiantil. La reflexión destaca que el conflicto puede convertirse en una oportunidad formativa cuando existen estrategias de anticipación, diálogo, acompañamiento y construcción de acuerdos. Asimismo, se subraya que la convivencia inclusiva se fortalece cuando las competencias socioemocionales y las prácticas colaborativas se integran de manera sistemática al currículo. El análisis también reconoce que la efectividad de estas propuestas depende de condiciones institucionales como la formación docente continua, el liderazgo escolar, los recursos disponibles, la apropiación de las políticas públicas y la participación de los estudiantes. Se concluye que el campo latinoamericano avanza hacia modelos integrales de convivencia, aunque persisten desafíos relacionados con la sostenibilidad, la articulación institucional y la necesidad de investigaciones longitudinales y comparativas que permitan comprender mejor las condiciones bajo las cuales las estrategias preventivas pueden mantenerse, adaptarse y generar transformaciones duraderas en las comunidades educativas. Estas tendencias orientan la construcción de escuelas más participativas, corresponsables, inclusivas, resilientes y democráticas.

Palabras clave: convivencia inclusiva; prevención de conflictos; mediación docente; educación socioemocional; participación estudiantil.

7.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión fundamental de la experiencia educativa porque se configura a través de las relaciones, los acuerdos, los conflictos y las formas de participación que se construyen cotidianamente dentro de las instituciones. En los contextos escolares latinoamericanos, esta problemática ha adquirido creciente relevancia debido a la persistencia de situaciones de agresión, exclusión y deterioro de los vínculos, lo que ha impulsado la búsqueda de enfoques que superen respuestas exclusivamente disciplinarias. El manuscrito original se inscribe en esta línea al analizar tendencias investigativas orientadas a la prevención de conflictos y al fortalecimiento de una convivencia inclusiva.

La prevención del conflicto se entiende cada vez menos como una intervención posterior al problema y más como un proceso pedagógico que exige anticipación, mediación y acompañamiento. Onofre-Siñani (2025) resalta el papel del profesorado como mediador dentro del aula, mientras que Molina-Isaza y Nova-Herrera (2025) muestran la importancia de capacidades socioemocionales vinculadas con la resolución de conflictos. Estas perspectivas permiten comprender que la prevención depende tanto de las formas de intervención docente como del desarrollo de habilidades para reconocer emociones, gestionar tensiones y construir acuerdos.

Al mismo tiempo, la convivencia inclusiva requiere una mirada que articule formación socioemocional, participación y currículo. Posso Pacheco et al. (2023) destacan la relevancia de integrar la convivencia como dimensión transversal, mientras que García Vera y De la Peña Consuegra (2024) muestran el potencial del trabajo colaborativo para favorecer relaciones más participativas. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a evitar situaciones de discriminación, sino que implica construir condiciones para que todos los estudiantes puedan participar, expresarse y relacionarse en ambientes caracterizados por el respeto y la corresponsabilidad.

No obstante, las estrategias pedagógicas encuentran límites cuando no existen condiciones institucionales que permitan sostenerlas. Capera Figueroa (2025) muestra que los marcos de política pública pueden ofrecer orientaciones relevantes para la convivencia escolar, pero su implementación requiere apropiación institucional, continuidad y capacidad organizativa. Asimismo, Loubiès y Valdivieso Tocornal (2023)

y Castillo-Retamal et al. (2024) evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente para responder de manera más adecuada a situaciones de convivencia y violencia escolar.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo sostiene que la convivencia inclusiva en los contextos escolares latinoamericanos se fortalece cuando la prevención del conflicto se articula con mediación docente, formación socioemocional, currículo transversal, participación estudiantil y condiciones institucionales capaces de sostener estas prácticas en el tiempo. Desde esta tesis, el desarrollo se organiza en tres ejes: el tránsito de una gestión reactiva hacia una prevención pedagógica del conflicto; la relación entre convivencia inclusiva, formación socioemocional y currículo transversal; y las condiciones de sostenibilidad institucional, política pública y participación estudiantil necesarias para consolidar una cultura escolar más inclusiva y preventiva.

7.2. DESARROLLO

7.2.1 De la gestión reactiva a la prevención pedagógica del conflicto

La prevención de conflictos en el ámbito escolar exige superar enfoques centrados exclusivamente en la sanción y avanzar hacia comprensiones más pedagógicas del conflicto. En lugar de interpretarlo únicamente como una alteración del orden que debe ser corregida, la literatura revisada en el manuscrito lo presenta como un fenómeno relacional que puede ser abordado mediante procesos de mediación, diálogo y acompañamiento. Esta perspectiva permite situar la convivencia dentro de la formación cotidiana y reconocer que prevenir no significa eliminar toda diferencia o tensión, sino desarrollar capacidades institucionales y personales para gestionarlas de manera constructiva.

En este cambio de enfoque, la mediación docente adquiere una importancia particular. Onofre-Siñani (2025) destaca el papel del profesorado como mediador en la resolución de conflictos dentro del aula, lo que permite comprender la prevención como una práctica integrada a la interacción pedagógica. La escucha, la clarificación de responsabilidades y la construcción de acuerdos pueden contribuir a que las situaciones conflictivas se transformen en oportunidades de aprendizaje social. Desde

esta mirada, la función docente no se limita a intervenir cuando el conflicto alcanza mayor intensidad, sino que incluye la creación de condiciones relacionales que favorezcan anticipación, diálogo y reparación.

La prevención también se fortalece cuando incorpora el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Molina-Isaza y Nova-Herrera (2025) identifican relaciones entre inteligencia emocional y resolución de conflictos escolares, destacando dimensiones como la autorregulación y la comunicación. Estos hallazgos permiten sostener que prevenir conflictos requiere trabajar capacidades para reconocer emociones, responder de manera reflexiva ante tensiones y negociar desacuerdos. Por ello, las competencias socioemocionales constituyen un componente formativo que puede complementar las estrategias institucionales de convivencia.

Desde una perspectiva más amplia, Capera Figueroa (2025) sitúa la Ruta Integral de Convivencia Escolar en Colombia dentro de los esfuerzos por fortalecer la educación para la paz y articular respuestas preventivas dentro de las instituciones. Su aporte permite observar que la prevención no depende únicamente de prácticas individuales, sino también de marcos institucionales que orienten responsabilidades, procedimientos y formas de actuación. No obstante, la existencia de normas y rutas no garantiza por sí sola una transformación de la convivencia; estas requieren apropiación pedagógica y continuidad para traducirse en prácticas escolares consistentes.

Aparicio-Arteaga et al. (2025) complementan esta perspectiva al mostrar que estrategias de acompañamiento como el coaching educativo pueden contribuir al fortalecimiento de la convivencia cuando favorecen comunicación, reflexión y manejo de relaciones interpersonales. Aunque este tipo de estrategias no constituye una solución universal, sí evidencia una tendencia hacia dispositivos pedagógicos que buscan intervenir antes de que los conflictos se intensifiquen. De manera semejante, Loaiza-Zuluaga y Vallejo-Espitia (2023) resaltan la relevancia de la formación docente para la educación para la paz, lo que refuerza la necesidad de preparar al profesorado para actuar en escenarios relacionales complejos.

En consecuencia, pasar de una gestión reactiva a una prevención pedagógica implica comprender el conflicto como parte de la vida escolar y construir capacidades para abordarlo antes de que derive en dinámicas de exclusión, agresión o deterioro de

los vínculos. La mediación docente, la formación socioemocional y los marcos institucionales de convivencia pueden articularse en una lógica preventiva que privilegie diálogo, corresponsabilidad y aprendizaje. Esta transición abre el camino hacia una concepción más amplia de convivencia inclusiva, en la que el currículo y las prácticas colaborativas adquieren un papel central para sostener relaciones más respetuosas y participativas.

7.2.2 Convivencia inclusiva, formación socioemocional y currículo transversal

La convivencia inclusiva supone construir condiciones para que todos los estudiantes puedan participar, relacionarse y aprender en ambientes donde la diversidad no sea entendida como problema, sino como parte constitutiva de la vida escolar. Desde esta perspectiva, la inclusión no depende únicamente de normas institucionales o protocolos de actuación, sino de experiencias pedagógicas que favorezcan respeto, cooperación y reconocimiento mutuo. El manuscrito sitúa esta dimensión como uno de los principales desarrollos recientes en la investigación latinoamericana sobre convivencia escolar.

La formación socioemocional ocupa un lugar central dentro de este enfoque porque aporta capacidades necesarias para gestionar la interacción cotidiana. Molina-Isaza y Nova-Herrera (2025) encuentran relaciones entre inteligencia emocional y resolución de conflictos escolares, mientras que Aparicio-Arteaga et al. (2025) muestran que estrategias de acompañamiento pueden fortalecer procesos de comunicación y autorregulación. Estos aportes permiten sostener que la convivencia inclusiva se favorece cuando los estudiantes cuentan con oportunidades sistemáticas para reconocer emociones, expresar desacuerdos y responder de manera más reflexiva ante situaciones de tensión.

Junto con el desarrollo socioemocional, las prácticas colaborativas contribuyen a construir relaciones más participativas. García Vera y De la Peña Consuegra (2024) destacan el valor del trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para la convivencia, especialmente cuando existe acompañamiento docente y reglas de interacción claras. En este sentido, cooperar no significa únicamente trabajar en grupo, sino aprender a escuchar, negociar, asumir responsabilidades y construir acuerdos con

otros. Estas capacidades son especialmente relevantes para una convivencia inclusiva porque convierten la participación en una experiencia formativa y no solo organizativa.

El currículo adquiere entonces una función decisiva. Posso Pacheco et al. (2023) señalan que la convivencia se fortalece cuando se incorpora como dimensión transversal y se vincula con ciudadanía, ética y desarrollo socioemocional. Esta perspectiva permite superar el tratamiento de la convivencia como contenido aislado o actividad ocasional. Integrarla al currículo significa relacionarla con objetivos de aprendizaje, prácticas de aula y procesos de evaluación formativa que permitan reconocer avances en participación, cooperación y clima escolar.

No obstante, esta integración curricular exige preparación docente. Loubiès y Valdivieso Tocornal (2023) advierten que la formación inicial en convivencia escolar presenta una incorporación desigual y que, en muchos casos, predominan contenidos teóricos sobre experiencias prácticas situadas. Castillo-Retamal et al. (2024) también muestran brechas en la preparación del profesorado frente a situaciones de violencia escolar. Estos hallazgos refuerzan la idea de que no basta con declarar la importancia de la convivencia inclusiva; es necesario desarrollar capacidades profesionales para mediar, acompañar y sostener prácticas pedagógicas coherentes con ese propósito.

Por tanto, la convivencia inclusiva se fortalece cuando la formación socioemocional, el trabajo colaborativo y el currículo transversal funcionan de manera articulada. Ninguno de estos componentes resulta suficiente por separado. Su integración permite que la convivencia deje de depender exclusivamente de respuestas frente al conflicto y se convierta en un aprendizaje cotidiano vinculado con ciudadanía, participación y respeto por la diversidad. Este planteamiento conduce a examinar las condiciones institucionales y políticas necesarias para sostener estas prácticas en el tiempo, especialmente la formación continua, los recursos, la participación estudiantil y la capacidad organizativa de las instituciones.

7.2.3 Sostenibilidad institucional, política pública y participación estudiantil

La construcción de una convivencia inclusiva no depende únicamente de estrategias pedagógicas desarrolladas en el aula, sino también de las condiciones institucionales que permiten sostenerlas. Los protocolos, rutas de atención y orientaciones normativas pueden ofrecer marcos importantes para organizar la

prevención y la mediación, pero su impacto se debilita cuando no existen recursos, liderazgo, formación docente y mecanismos claros de seguimiento. El manuscrito original identifica precisamente esta tensión entre los avances normativos y las dificultades para traducirlos en una cultura escolar estable.

En el contexto colombiano, Capera Figueroa (2025) analiza la Ruta Integral de Convivencia Escolar como un referente para articular educación para la paz, prevención y tratamiento pedagógico de los conflictos. Sin embargo, la existencia de una ruta institucional no garantiza por sí misma una transformación sostenida. Para que estas orientaciones se conviertan en prácticas significativas, las instituciones necesitan apropiarlas, definir responsabilidades, acompañar su implementación y evitar que funcionen únicamente como procedimientos administrativos activados frente a situaciones críticas.

La formación docente representa otra condición fundamental de sostenibilidad. Loubiès y Valdivieso Tocornal (2023) muestran que la preparación inicial en convivencia escolar requiere una mayor articulación entre fundamentos teóricos y experiencias prácticas, mientras que Castillo-Retamal et al. (2024) evidencian brechas en la preparación del profesorado frente a situaciones de violencia escolar. Estos hallazgos sugieren que la mediación, la prevención y el acompañamiento socioemocional necesitan desarrollarse como capacidades profesionales permanentes y no como conocimientos adquiridos mediante capacitaciones aisladas.

A esta dimensión se suma la participación de los estudiantes. Una convivencia inclusiva pierde fuerza cuando el estudiantado aparece únicamente como destinatario de normas y protocolos, sin intervenir en la construcción de acuerdos que regulan la vida colectiva. Palacio Tordecilla (2023), desde una perspectiva contextualizada de convivencia y diversidad cultural, permite reconocer la importancia de involucrar a la comunidad educativa en procesos formativos que favorezcan corresponsabilidad y reconocimiento de las particularidades del entorno. Desde esta mirada, la participación estudiantil puede contribuir a que las normas sean comprendidas como compromisos colectivos y no únicamente como disposiciones impuestas.

La sostenibilidad también exige reconocer que las instituciones escolares funcionan dentro de contextos sociales diversos y con capacidades desiguales. Loaiza-

Zuluaga y Vallejo-Espitia (2023) señalan la relevancia de fortalecer la formación docente y la educación para la paz frente a escenarios educativos complejos, lo que evidencia la necesidad de evitar soluciones uniformes. Las políticas de convivencia requieren capacidad de adaptación a las condiciones territoriales, culturales y organizativas de cada institución, así como articulación entre escuela, familias y otros actores comunitarios cuando las características del conflicto superan el ámbito estrictamente escolar.

En consecuencia, la prevención de conflictos y la convivencia inclusiva requieren una articulación sostenida entre política pública, formación profesional, organización institucional y participación estudiantil. El principal desafío no consiste únicamente en disponer de normas o estrategias innovadoras, sino en generar condiciones para que estas permanezcan, se evalúen y puedan ajustarse a las necesidades de cada contexto. Esta perspectiva también señala una agenda pendiente para la investigación latinoamericana: avanzar hacia estudios de mayor duración y alcance que permitan comprender no solo si determinadas intervenciones producen cambios, sino en qué condiciones esos cambios pueden sostenerse y transferirse entre instituciones educativas.

7.3. CONCLUSIONES

La prevención de conflictos en los contextos escolares latinoamericanos requiere comprender la convivencia como un proceso pedagógico y relacional, no únicamente como un problema disciplinario. El análisis desarrollado muestra que avanzar desde respuestas reactivas hacia enfoques preventivos permite otorgar mayor importancia a la mediación, el diálogo y la construcción de acuerdos. En este marco, el conflicto puede convertirse en una oportunidad formativa cuando la institución dispone de estrategias capaces de anticipar tensiones y acompañar su resolución de manera constructiva.

La mediación docente ocupa un lugar central en este tránsito porque articula la gestión del conflicto con procesos de aprendizaje socioemocional. La capacidad para escuchar, orientar, facilitar acuerdos y promover respuestas reflexivas fortalece la prevención cuando se integra a la práctica cotidiana del aula. De manera complementaria, el desarrollo de habilidades como autorregulación, comunicación y

negociación favorece una participación estudiantil más consciente en la resolución de tensiones.

La convivencia inclusiva también exige superar intervenciones aisladas y vincular la formación socioemocional con el currículo y las prácticas colaborativas. Integrar estos componentes permite que la convivencia se convierta en un aprendizaje transversal relacionado con ciudadanía, respeto por la diversidad y corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, la inclusión se construye mediante experiencias que favorecen cooperación, participación y reconocimiento mutuo, y no únicamente a través de disposiciones normativas.

Sin embargo, la sostenibilidad de estas prácticas depende de condiciones institucionales más amplias. La formación docente continua, el liderazgo escolar, la disponibilidad de recursos, la participación estudiantil y la apropiación de las políticas públicas son elementos necesarios para evitar que las estrategias preventivas funcionen de manera episódica. De igual forma, las propuestas requieren adaptación a las particularidades territoriales y organizativas de cada comunidad educativa.

En síntesis, fortalecer la convivencia inclusiva implica articular prevención pedagógica, mediación docente, formación socioemocional, currículo transversal y sostenibilidad institucional dentro de una misma perspectiva educativa. El campo investigativo latinoamericano muestra avances en esta dirección, pero también mantiene desafíos relacionados con la continuidad de las intervenciones y la producción de evidencia de largo plazo. Por ello, resulta necesario impulsar investigaciones longitudinales y comparativas que permitan comprender en qué condiciones las estrategias de convivencia pueden mantenerse, adaptarse y contribuir de manera sostenida a comunidades escolares más inclusivas, participativas y resilientes.

7.4. REFERENCIAS

Aparicio-Arteaga, A. R., Duran-Llaro, K. L., & Mucha-Hospinal, L. F. (2025). Coaching educativo para mejorar la convivencia escolar. *Episteme Koinonía, 8*(Especial 1), 228–238. doi:10.35381/e.k.v7i1.4422.

Capera Figueroa, J. (2025). Perspectivas sobre la educación para la paz: Miradas desde la ruta integral de convivencia escolar en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 30*(110), e15792555.

Castillo-Retamal, F., Madrid-Cáceres, M., Pérez-Pino, B., Galaz-Ramírez, T., López-Trejos, R., & Faúndez-Casanova, C. (2024). Nivel de preparación de profesores de Educación Física frente a la violencia escolar: Un estudio en la formación inicial docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2*(34), 187–198. doi:10.37177/UNICEN/EB34-408.

García Vera, V. R., & De la Peña Consuegra, G. (2024). El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para favorecer la convivencia escolar de los niños. *Minerva, 5*(14), 40–51. doi:10.47460/minerva.v5i14.162.

Loaiza-Zuluaga, Y. E., & Vallejo-Espitia, M. (2023). Educación y formación docente frente a la paz: Un estado del arte. *Eleuthera, 25*(2), 37–59. doi:10.17151/eleu.2023.25.2.3.

Loubiès, L., & Valdivieso Tocornal, P. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: Prácticas, estrategias y temáticas. *Revista Enfoques Educacionales, 20*(2), 27–47. doi:10.5354/2735-7279.2023.70227.

Molina-Isaza, L. E., & Nova-Herrera, A. J. (2025). La inteligencia emocional y la resolución de conflictos escolares: Estudio correlacional. *Educación y Humanismo, 27*(48), 1–25. doi:10.17081/eduhum.27.48.6755.

Onofre-Siñani, N. B. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(1), 342–350. doi:10.37843/rted.v18i1.619.

Palacio Tordecilla, D. E. (2023). Estrategia etnoeducativa: Una oportunidad para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 8635–8653. doi:10.37811/cl_rcm.v7i4.7581.

Posso Pacheco, R. J., Chimba Santillán, S. Y., Mendoza Jara, M. A., Cumbajin Pulupa, A. P., & Solano Salazar, E. L. (2023). El papel del currículo en la convivencia escolar: Una revisión sistemática de enfoques y hallazgos. *GADE: Revista Científica, 3*(5), 15–26. doi:10.63549/rg.v3i5.271.

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral

José Gregorio Ruiz Hernández: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Sandro José Pérez Quevedo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © José Gregorio Ruiz Hernández y Sandro José Pérez Quevedo

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c8*

Capítulo 8

Factores ecológicos multinivel asociados a la convivencia y la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad social: una revisión sistemática

Luz Meida Torres Velasquez [10]

Leandro Luis Lobo López [11]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[10] University of Technology and Education, United States.

luzmeidatv77@gmail.com https://orcid.org/ 0000-0002-7188-4785

[11] University of Technology and Education, United States.

leandro.lobo@uted.us https://orcid.org/ 0000-0002-4749-0903

RESUMEN

La convivencia y la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad social constituyen fenómenos complejos vinculados con factores familiares, escolares y estructurales. Este capítulo presenta una revisión sistemática de 64 estudios publicados entre enero de 2016 y marzo de 2026, identificados en Scopus, Web of Science, PsycINFO, SciELO y Redalyc, siguiendo los lineamientos PRISMA 2020. La evidencia se organizó en cuatro ejes: disfunción familiar y comportamiento escolar, pobreza y vulnerabilidad, convivencia y clima escolar, y enfoque ecológico integrado. Los resultados muestran que la mayor proporción de estudios se concentra en pobreza y vulnerabilidad, seguida por clima escolar, factores familiares y aproximaciones ecológicas explícitas. Las dinámicas familiares adversas se asocian con mayores dificultades conductuales, mientras que las condiciones socioeconómicas desfavorables incrementan riesgos académicos y psicosociales. El clima escolar emerge como una dimensión protectora relacionada con apoyo docente, normas claras, seguridad y pertenencia. Sin embargo, persisten limitaciones derivadas del predominio de diseños transversales y de la escasa integración simultánea de niveles ecológicos. Se concluye que comprender y abordar la violencia escolar requiere modelos multinivel, estudios longitudinales y políticas educativas que articulen familia, escuela, comunidad y condiciones estructurales. Asimismo, se destaca la necesidad de ampliar evidencia latinoamericana contextualizada para orientar intervenciones preventivas pertinentes localmente.

Palabras clave: convivencia escolar; violencia escolar; vulnerabilidad social; clima escolar; enfoque ecológico.

8.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar y la violencia entre pares constituyen fenómenos complejos que adquieren especial relevancia en contextos atravesados por desigualdad social, precariedad institucional y condiciones persistentes de vulnerabilidad. Aunque numerosos estudios han examinado variables como bullying, victimización y conductas disruptivas, una parte importante de la literatura continúa abordando estos problemas desde perspectivas centradas en factores individuales o en dimensiones aisladas del entorno. Esta fragmentación limita la comprensión de las interacciones que se producen entre familia, escuela y condiciones estructurales, especialmente cuando diversos factores de riesgo y protección actúan de manera simultánea sobre la experiencia educativa.

Frente a esta limitación, la perspectiva ecológica ofrece un marco pertinente para analizar la convivencia y la violencia escolar como fenómenos configurados por relaciones que operan en distintos niveles del entorno. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite distinguir sistemas interdependientes —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— y comprender que el comportamiento escolar no puede desvincularse de las dinámicas familiares, las características institucionales ni las condiciones sociales más amplias. Desde esta perspectiva, la violencia escolar deja de interpretarse exclusivamente como una conducta individual y pasa a examinarse dentro de una red de influencias contextuales que interactúan a lo largo del desarrollo.

En el nivel más próximo al estudiante, las dinámicas familiares constituyen un componente relevante. La literatura ha identificado asociaciones entre conflicto intrafamiliar, prácticas parentales coercitivas, exposición a violencia doméstica, baja cohesión familiar y dificultades en la regulación emocional o conductual (Ingram et al., 2020; Valido et al., 2021; Zhong et al., 2024). Estos hallazgos permiten considerar al entorno familiar como un microsistema capaz de relacionarse con las formas de interacción que los estudiantes desarrollan posteriormente en la escuela. No obstante, debido al predominio de diseños transversales en parte de esta evidencia, tales relaciones deben interpretarse principalmente en términos asociativos y no como vínculos causales directos.

A su vez, las condiciones socioeconómicas y estructurales amplían el análisis hacia niveles contextuales más extensos. La pobreza, la segregación educativa, la desigualdad territorial y las características de los entornos comunitarios pueden asociarse con mayores riesgos académicos y psicosociales, particularmente cuando convergen con recursos institucionales limitados (Berkowitz et al., 2017; Laurito et al., 2019; Ruiz et al., 2018). Esta perspectiva evita reducir la vulnerabilidad social a una característica individual y permite reconocer que las trayectorias escolares también se encuentran condicionadas por la distribución desigual de oportunidades y recursos.

Dentro de este entramado, el clima escolar adquiere especial importancia como dimensión institucional. Factores como normas claras, apoyo docente, liderazgo, seguridad percibida y sentido de pertenencia se han relacionado con mejores indicadores de convivencia, bienestar y ajuste socioemocional (Gálvez-Nieto et al., 2020; Varela et al., 2021; Wang et al., 2022). De este modo, la escuela puede desempeñar una función protectora en contextos adversos, no porque elimine los efectos de la vulnerabilidad social, sino porque puede generar relaciones y condiciones institucionales que contribuyan a reducir determinados riesgos.

A pesar del avance de la investigación, persiste una limitación importante: numerosos estudios continúan analizando por separado los factores familiares, escolares o estructurales, mientras son menos frecuentes aquellos que integran explícitamente diferentes niveles ecológicos dentro de un mismo modelo analítico. Esta fragmentación es especialmente relevante en América Latina, donde las desigualdades sociales y educativas hacen necesaria una comprensión situada de la convivencia y la violencia escolar. El manuscrito original identifica, además, una presencia comparativamente menor de investigaciones latinoamericanas que empleen enfoques ecológicos integrados o análisis multinivel.

En este contexto, la presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar la evidencia empírica publicada entre 2016 y marzo de 2026 sobre los factores ecológicos multiniveles asociados a la convivencia y la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad social, con especial atención a la disfunción familiar, la pobreza y el clima escolar. La revisión busca identificar tendencias temáticas y metodológicas, examinar la forma en que los distintos niveles ecológicos se relacionan con el fenómeno

y reconocer vacíos persistentes en la integración de factores familiares, institucionales y estructurales. Con ello, se pretende contribuir a una comprensión más sistémica de la convivencia escolar y ofrecer elementos que orienten futuras investigaciones e intervenciones educativas contextualizadas.

8.2. METODOLOGÍA

8.2.1 Diseño de la revisión

El estudio se desarrolló como una revisión sistemática de la literatura con síntesis narrativa de carácter analítico, orientada a examinar la evidencia sobre factores ecológicos asociados a la convivencia y la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad social. La revisión se estructuró alrededor de cuatro ejes: disfunción familiar y comportamiento escolar, pobreza y vulnerabilidad socioeconómica, convivencia y clima escolar, y estudios con enfoque ecológico o multinivel explícito. Esta organización permitió integrar factores correspondientes a distintos niveles del entorno social y educativo desde una perspectiva ecológica del desarrollo.

El proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se organizó siguiendo los lineamientos de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La búsqueda comprendió publicaciones realizadas entre enero de 2016 y marzo de 2026, periodo definido para recuperar evidencia reciente sobre la interacción entre condiciones familiares, escolares y estructurales relacionadas con la convivencia y la violencia escolar.

8.2.2 Criterios de elegibilidad

Para fortalecer la coherencia entre el propósito de la revisión y la selección documental, se establecieron criterios orientados a incluir publicaciones científicas directamente relacionadas con población y contextos escolares.

Tabla 8.1

Criterios de inclusión y exclusión de los estudios

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos científicos revisados por pares.	Tesis, trabajos de grado, informes no arbitrados, blogs y demás literatura gris.

Publicados entre enero de 2016 y marzo de 2026.	Publicaciones anteriores a 2016 o posteriores al corte establecido.
Publicados en español o inglés.	Estudios exclusivamente teóricos o ensayos sin evidencia empírica.
Estudios empíricos desarrollados con población en edad escolar.	Investigaciones realizadas exclusivamente con población universitaria o adulta.
Estudios relacionados con convivencia o violencia escolar y al menos uno de los ejes ecológicos analizados.	Estudios sin relación directa con el contexto escolar o con los ejes temáticos de la revisión.
Publicaciones con metodología y resultados claramente identificables.	Documentos duplicados o con información metodológica insuficiente.

Los criterios establecidos permitieron delimitar un corpus coherente con el propósito de la revisión, priorizando evidencia empírica revisada por pares y directamente relacionada con población escolar. La exclusión de literatura gris, estudios exclusivamente teóricos y trabajos centrados en población universitaria contribuyó a mantener la pertinencia temática y metodológica de las publicaciones seleccionadas. Asimismo, la delimitación temporal y lingüística facilitó la construcción de un conjunto documental comparable y ajustado al periodo definido para el análisis.

8.2.3 Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en Scopus, Web of Science, PsycINFO, SciELO y Redalyc, seleccionadas por su cobertura de literatura internacional y latinoamericana en educación, psicología y ciencias sociales. Se utilizaron combinaciones de términos en español e inglés mediante los operadores booleanos AND y OR, organizadas de acuerdo con los cuatro ejes temáticos de la revisión.

Las ecuaciones incluyeron términos relacionados con *family dysfunction*, *family conflict, parenting practices, poverty, socioeconomic status, school climate, school violence, bullying, ecological model*, social-*ecological framework y multilevel analysis*, junto con sus equivalentes en español. La estrategia buscó recuperar estudios que examinaran relaciones entre factores individuales y contextuales dentro de la experiencia escolar.

Tabla 8.2

Estrategia de búsqueda utilizada en las bases de datos

Bloque temático	Ecuación de búsqueda (ejemplo base en inglés)	Adaptación en español
1. Disfunción familiar y	(“family dysfunction” OR “family conflict” OR “parenting practices” OR	(“disfunción familiar” OR “conflicto familiar” OR “prácticas parentales”)

comportamiento escolar	"family climate") AND ("school behavior" OR bullying OR "school violence")	AND ("conducta escolar" OR bullying OR "violencia escolar")
2. Pobreza y vulnerabilidad	("socioeconomic status" OR poverty OR inequality OR "school poverty") AND ("academic achievement" OR bullying OR "school violence")	("estatus socioeconómico" OR pobreza OR desigualdad) AND ("rendimiento académico" OR bullying OR "violencia escolar")
3. Convivencia y clima escolar	("school climate" OR "school connectedness" OR "school environment") AND (bullying OR "school violence" OR "peer victimization")	("clima escolar" OR "convivencia escolar") AND (bullying OR "violencia escolar" OR victimización)
4. Enfoque ecológico	("ecological model" OR "social-ecological framework" OR Bronfenbrenner OR "multilevel analysis") AND ("school climate" OR bullying OR "school violence")	("modelo ecológico" OR "enfoque socioecológico" OR Bronfenbrenner OR "análisis multinivel") AND ("clima escolar" OR bullying OR "violencia escolar")

La estrategia de búsqueda permitió abordar el fenómeno desde dimensiones complementarias vinculadas con los principales niveles ecológicos considerados en la revisión. La combinación de términos asociados con dinámica familiar, vulnerabilidad socioeconómica, clima escolar y enfoques ecológicos o multinivel amplió la recuperación de estudios capaces de examinar tanto factores inmediatos como condiciones contextuales que inciden en la convivencia y la violencia escolar. El uso de descriptores equivalentes en español e inglés y de operadores booleanos facilitó una exploración más amplia en las bases de datos seleccionadas, favoreciendo la identificación de investigaciones procedentes de distintos contextos geográficos y disciplinares. Esta organización también permitió mantener coherencia entre la fase de búsqueda y la posterior clasificación temática de la evidencia, al vincular directamente las ecuaciones con los cuatro bloques analíticos empleados en la síntesis de resultados. De esta manera, la estrategia no solo orientó la recuperación documental, sino que proporcionó una estructura metodológica consistente para comparar los estudios seleccionados desde una perspectiva ecológica y multinivel.

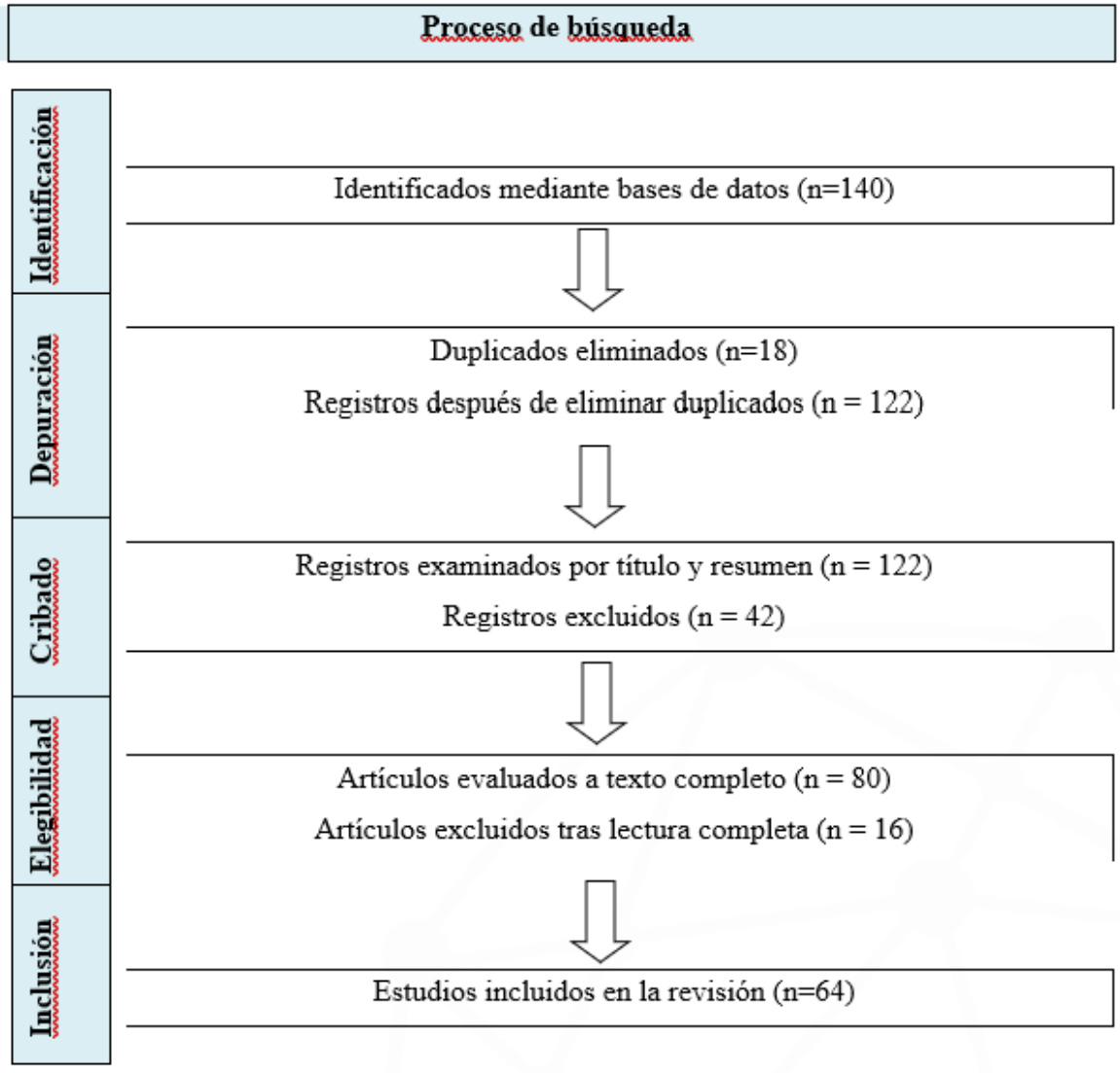
8.2.4 Proceso de selección

La búsqueda inicial reportó 140 registros. Después de eliminar 18 duplicados, quedaron 122 documentos para el cribado mediante títulos y resúmenes. En esta fase fueron excluidos 42 registros que no respondían a los criterios temáticos establecidos, por lo que 80 artículos pasaron a evaluación de texto completo. Posteriormente, se excluyeron 16 documentos por incumplimiento de los criterios de elegibilidad, y el proceso reportó finalmente 64 estudios incluidos en la síntesis.

El tamaño final del corpus se conserva de acuerdo con el proceso de selección documentado en el manuscrito y con la distribución presentada en los resultados. Las etapas de identificación, depuración, cribado, elegibilidad e inclusión se representan mediante el diagrama de flujo PRISMA.

Figura 8.1

Diagrama de flujo PRISMA del proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios



El proceso de selección evidencia una depuración progresiva de los registros inicialmente identificados. De los 140 documentos recuperados, la eliminación de duplicados y la aplicación sucesiva de los criterios de cribado y elegibilidad condujeron

a un corpus final reportado de 64 estudios. Esta secuencia permite visualizar la trazabilidad del proceso de selección y proporciona transparencia sobre las decisiones adoptadas antes de la síntesis narrativa de la evidencia.

8.2.5 Organización y análisis de la evidencia

Los estudios incluidos se organizaron mediante una síntesis narrativa comparativa, atendiendo al eje temático principal, al diseño metodológico predominante y al nivel ecológico abordado. La evidencia se agrupó en cuatro bloques: disfunción familiar y comportamiento escolar; pobreza y vulnerabilidad; convivencia y clima escolar; y enfoque ecológico integrado. Esta clasificación permitió comparar patrones, asociaciones recurrentes, aproximaciones metodológicas y vacíos de investigación entre los diferentes niveles del entorno.

El análisis prestó particular atención a las relaciones reportadas entre dinámicas familiares, condiciones socioeconómicas, características del clima escolar y manifestaciones de violencia o convivencia. Debido a la presencia de diseños transversales y correlacionales en parte del corpus, los hallazgos se interpretaron principalmente en términos de asociaciones y relaciones entre variables, evitando atribuir causalidad cuando el diseño de los estudios no permitía establecerla. Asimismo, se examinó el empleo de modelos multinivel, la integración explícita de diferentes sistemas ecológicos y la disponibilidad de evidencia procedente de contextos latinoamericanos.

8.3. RESULTADOS

El proceso de selección permitió conformar un corpus final reportado de 64 estudios, organizados en cuatro bloques analíticos según el eje temático predominante y el nivel ecológico abordado. Esta clasificación permitió identificar diferencias en la concentración temática, los diseños metodológicos empleados y la forma en que la literatura ha abordado los factores familiares, escolares y estructurales asociados con la convivencia y la violencia escolar. La distribución general muestra que el mayor número de investigaciones se concentra en pobreza y vulnerabilidad, seguido por convivencia y clima escolar, disfunción familiar y, finalmente, estudios con enfoque ecológico explícito.

Tabla 8.3

Características generales de los estudios incluidos

Bloque temático	n	%	Diseños predominantes	Nivel ecológico predominante
Disfunción familiar y comportamiento escolar	15	23,4 %	Transversal, correlacional	Microsistema
Pobreza y vulnerabilidad	20	31,3 %	Multinivel, contextual	Exosistema / Macrosistema
Convivencia y clima escolar	17	26,6 %	Multinivel, clases latentes	Mesosistema
Enfoque ecológico	12	18,8 %	Integración multinivel	Multinivel integrado
Total	64	100 %		

La distribución evidencia que 20 estudios (31,3 %) se concentraron en pobreza y vulnerabilidad, 17 (26,6 %) en convivencia y clima escolar, 15 (23,4 %) en disfunción familiar y comportamiento escolar, y 12 (18,8 %) incorporaron de manera explícita un enfoque ecológico o multinivel integrado. Aunque los cuatro ejes se encuentran representados, la menor proporción de estudios con integración ecológica explícita muestra que buena parte de la producción continúa examinando niveles específicos del fenómeno por separado.

8.3.1 Disfunción familiar y comportamiento escolar

El primer bloque reunió 15 estudios, caracterizados principalmente por diseños transversales y correlacionales centrados en variables del entorno familiar inmediato. Entre los factores examinados se encuentran el conflicto intrafamiliar, las prácticas parentales coercitivas, la cohesión familiar, el apoyo parental y la exposición a violencia doméstica. En conjunto, estos trabajos reportan asociaciones entre dinámicas familiares adversas y mayores dificultades de regulación conductual, agresión o victimización en el contexto escolar.

Estudios como Ingram et al. (2020) y Zhong et al. (2024) permiten observar que determinadas experiencias familiares pueden relacionarse con formas de interacción que posteriormente se manifiestan en el espacio escolar. No obstante, el predominio de diseños transversales limita la posibilidad de establecer relaciones causales o analizar cómo estas dinámicas evolucionan a lo largo del tiempo. Por ello, los hallazgos de este bloque deben interpretarse principalmente como asociaciones entre condiciones del microsistema familiar y comportamientos escolares.

8.3.2 Pobreza y vulnerabilidad social

El segundo bloque concentró 20 estudios, constituyéndose en el eje con mayor presencia dentro del corpus. En estas investigaciones predominan análisis multinivel y aproximaciones contextuales dirigidas a examinar estatus socioeconómico, pobreza escolar, desigualdad, segregación educativa y características del entorno comunitario. Esta orientación metodológica permite considerar simultáneamente variables individuales y contextuales y refleja un mayor interés por comprender cómo las condiciones estructurales se relacionan con trayectorias educativas y socioemocionales.

La evidencia revisada sugiere que la vulnerabilidad socioeconómica se asocia con mayores riesgos académicos, exposición a condiciones adversas y dificultades de ajuste escolar, aunque dichos efectos no se presentan de manera uniforme. Berkowitz et al. (2017) y Laurito et al. (2019) muestran la relevancia de considerar factores contextuales y escolares conjuntamente, lo que evita interpretar la pobreza como una característica individual y permite situarla dentro de estructuras sociales y educativas más amplias.

8.3.3 Convivencia y clima escolar

El tercer bloque reunió 17 estudios, con predominio de diseños multinivel y análisis orientados a dimensiones institucionales como normas escolares, apoyo docente, liderazgo, seguridad percibida y sentido de pertenencia. Los resultados convergen en señalar que el clima escolar constituye una dimensión relevante para comprender la convivencia, ya que las características relacionales y organizativas de la institución se asocian con distintos niveles de bienestar, participación, agresión y victimización.

Investigaciones como Gálvez-Nieto et al. (2020), Varela et al. (2021) y Wang et al. (2022) respaldan la importancia del clima escolar como factor contextual que puede relacionarse con mejores resultados de convivencia y ajuste socioemocional. En este sentido, la escuela aparece no solo como escenario donde se expresan problemas provenientes de otros ámbitos, sino también como un entorno capaz de ofrecer condiciones protectoras mediante relaciones de apoyo, normas consistentes y mayor sentido de pertenencia.

8.3.4 Enfoque ecológico integrado

El cuarto bloque incluyó 12 estudios que incorporaron de manera explícita marcos ecológicos o modelos multinivel capaces de integrar variables familiares, escolares y comunitarias dentro de una misma aproximación analítica. Aunque representa el grupo menos numeroso, constituye uno de los aportes más relevantes del corpus porque permite superar explicaciones centradas en un solo nivel y examinar la interacción entre distintos contextos de la experiencia escolar.

Estos estudios muestran el potencial de los enfoques ecológicos para comprender la convivencia y la violencia escolar como fenómenos multicausales. Sin embargo, su menor presencia frente a los otros bloques evidencia que la integración empírica entre microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema continúa siendo limitada. Esta tendencia confirma que una parte importante de la literatura mantiene aproximaciones fragmentadas y que todavía existe espacio para fortalecer modelos analíticos que examinen simultáneamente factores familiares, institucionales y estructurales.

Tabla 8.4

Síntesis comparativa por bloques temáticos

Bloque	Hallazgo común	Rol del clima escolar	Vacío identificado
Disfunción familiar y comportamiento escolar	Conflicto y baja cohesión familiar asociados a violencia escolar	Mediador parcial	Pocos estudios longitudinales
Pobreza y vulnerabilidad	SES bajo vinculado a mayor riesgo académico y conductual	Moderador y compensador	Falta integración familiar
Convivencia y clima escolar	Clima positivo reduce violencia y mejora bienestar	Predictor central	Escasa integración con pobreza
Enfoque ecológico	Interacción multinivel explica mejor el fenómeno	Integrador sistémico	Necesidad de estudios longitudinales integrados

La comparación entre bloques muestra un patrón común: los factores asociados con la convivencia y la violencia escolar operan en distintos niveles, pero el clima escolar adquiere una función recurrente dentro de los cuatro ejes. En los estudios sobre disfunción familiar aparece como posible mediador; en los trabajos sobre pobreza y vulnerabilidad se plantea como factor moderador o compensador; en el bloque de convivencia constituye una dimensión central; y en los estudios ecológicos funciona como elemento articulador entre diferentes niveles contextuales. Al mismo tiempo, los

vacíos identificados convergen en la necesidad de ampliar los diseños longitudinales, integrar con mayor profundidad familia, escuela y condiciones socioeconómicas, y fortalecer modelos ecológicos capaces de analizar estas interacciones de manera conjunta.

En conjunto, los resultados evidencian que la producción científica ha avanzado en la identificación de factores familiares, escolares y estructurales vinculados con la convivencia y la violencia escolar, aunque el desarrollo metodológico continúa siendo desigual. Mientras los estudios sobre pobreza y clima escolar muestran una mayor utilización de modelos multinivel, las investigaciones centradas en dinámicas familiares dependen en mayor medida de diseños transversales y correlacionales. La menor representación de estudios ecológicos integrados constituye uno de los principales vacíos del campo y refuerza la necesidad de investigaciones capaces de analizar simultáneamente los distintos niveles que configuran la experiencia escolar.

8.4. DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión confirman que la convivencia y la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad social no pueden explicarse adecuadamente desde un único nivel de análisis. La evidencia revisada muestra que las dinámicas familiares, las condiciones socioeconómicas y las características institucionales interactúan de manera simultánea en la configuración de las experiencias escolares. Esta lectura es consistente con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), que permite comprender el comportamiento como resultado de relaciones entre distintos sistemas del entorno. Desde esta mirada, la violencia escolar deja de concebirse exclusivamente como una conducta individual y pasa a entenderse como un fenómeno multicausal, condicionado por la interacción entre factores próximos y estructurales.

En el ámbito familiar, los estudios revisados muestran asociaciones entre conflicto intrafamiliar, prácticas parentales coercitivas, baja cohesión o seguridad emocional y mayores dificultades de regulación conductual en el contexto escolar. Ingram et al. (2020), Valido et al. (2021) y Zhong et al. (2024) permiten advertir que las experiencias familiares pueden relacionarse con formas de interacción que posteriormente aparecen en las relaciones entre pares. Sin embargo, el predominio de

diseños transversales en este bloque obliga a interpretar estos hallazgos con cautela. Más que establecer relaciones causales directas, la evidencia permite señalar que el microsistema familiar constituye un contexto relevante para comprender la manera como los estudiantes desarrollan recursos emocionales, sociales y conductuales frente a situaciones de conflicto.

Los resultados también evidencian la importancia de las condiciones socioeconómicas y estructurales. La concentración de estudios en pobreza y vulnerabilidad muestra que el campo ha avanzado en reconocer que desigualdad, segregación educativa y características del entorno comunitario pueden asociarse con trayectorias académicas y socioemocionales diferenciadas. Berkowitz et al. (2017), Laurito et al. (2019) y Ruiz et al. (2018) refuerzan la necesidad de analizar estas variables mediante modelos que consideren simultáneamente factores individuales y contextuales. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque evita interpretar la vulnerabilidad como una condición personal y la sitúa dentro de estructuras sociales y educativas más amplias.

Dentro de este entramado, el clima escolar aparece como uno de los factores más consistentes de la revisión. Los estudios incluidos muestran que dimensiones como apoyo docente, normas claras, seguridad percibida, liderazgo institucional y sentido de pertenencia se relacionan con mejores indicadores de convivencia y menor exposición a dinámicas de agresión o victimización. Gálvez-Nieto et al. (2020), Varela et al. (2021) y Wang et al. (2022) respaldan esta tendencia y sugieren que la escuela puede desempeñar una función protectora incluso en contextos adversos. Esto implica que las instituciones educativas no deben entenderse únicamente como escenarios donde se reproducen desigualdades externas, sino también como espacios capaces de generar condiciones relacionales que amortigüen parte de esos riesgos.

A pesar de estos avances, uno de los principales hallazgos críticos es la persistencia de una fragmentación analítica. Aunque la literatura reconoce la naturaleza multidimensional de la convivencia y la violencia escolar, solo una proporción menor de los estudios integró explícitamente distintos niveles ecológicos dentro de un mismo modelo. Esta limitación coincide con la menor presencia del bloque de enfoque ecológico integrado dentro del corpus. En términos metodológicos, la alta dependencia de diseños transversales y correlacionales, especialmente en los estudios familiares,

restringe la posibilidad de examinar trayectorias, cambios y relaciones temporales entre los distintos sistemas. Por ello, el campo requiere avanzar hacia investigaciones longitudinales y modelos multinivel que permitan analizar con mayor precisión la interacción entre familia, escuela, comunidad y condiciones estructurales.

Otro aspecto relevante es la limitada presencia de estudios latinoamericanos dentro de la producción revisada. Esta ausencia relativa resulta significativa porque la región presenta desigualdades sociales, segmentación educativa y condiciones de vulnerabilidad que pueden modificar la forma en que se relacionan los distintos niveles ecológicos. La escasez de evidencia contextualizada limita la posibilidad de trasladar de manera directa resultados obtenidos en otros sistemas educativos. En consecuencia, resulta necesario fortalecer investigaciones regionales que integren perspectivas ecológicas, diseños multinivel y análisis longitudinales, de modo que las políticas e intervenciones educativas puedan construirse a partir de evidencia situada y sensible a las particularidades sociales e institucionales de cada contexto.

En conjunto, la discusión permite sostener que la principal contribución de esta revisión radica en mostrar que los factores familiares, escolares y estructurales no operan de forma independiente. Su interacción configura escenarios de riesgo y protección que requieren respuestas igualmente integradas. Esto supone que las políticas orientadas a mejorar la convivencia escolar deberían articular apoyo familiar, reducción de desigualdades, fortalecimiento del clima escolar y capacidad institucional, en lugar de concentrarse exclusivamente en el comportamiento individual del estudiante. Al mismo tiempo, la investigación futura necesita superar la fragmentación metodológica existente y producir evidencia capaz de explicar cómo se combinan y transforman estos factores a lo largo del tiempo.

8.5. CONCLUSIONES

La revisión sistemática permite concluir que la convivencia y la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad social deben comprenderse como fenómenos multicausales configurados por la interacción entre factores familiares, escolares y estructurales. La evidencia analizada muestra que ningún nivel ecológico explica por sí solo las dinámicas de convivencia, por lo que resulta necesario superar aproximaciones

centradas exclusivamente en el comportamiento individual del estudiante y avanzar hacia lecturas capaces de integrar los distintos sistemas que rodean su experiencia educativa.

En el nivel familiar, los estudios revisados evidencian asociaciones entre dinámicas adversas, prácticas parentales coercitivas, baja cohesión o exposición a conflictos y mayores dificultades de regulación conductual, agresión o victimización escolar. No obstante, el predominio de diseños transversales y correlacionales obliga a interpretar estos resultados con cautela. Más que establecer relaciones causales directas, la evidencia permite reconocer al entorno familiar como un microsistema relevante cuya interacción con otros contextos puede aumentar o reducir determinadas condiciones de riesgo.

Las condiciones de pobreza, desigualdad y vulnerabilidad social también adquieren un papel importante dentro del fenómeno. Los resultados muestran que estas dimensiones se relacionan con riesgos académicos y psicosociales, especialmente cuando convergen con limitaciones institucionales y contextos comunitarios adversos. Sin embargo, la vulnerabilidad no determina de manera uniforme las trayectorias escolares. El clima escolar aparece como un factor especialmente relevante, pues relaciones de apoyo, normas claras, seguridad percibida, liderazgo institucional y sentido de pertenencia pueden contribuir a generar condiciones protectoras frente a escenarios sociales desfavorables.

Uno de los principales vacíos identificados corresponde a la limitada integración empírica entre los distintos niveles ecológicos. Aunque el campo ha avanzado en el uso de análisis multinivel, todavía son menos frecuentes los estudios que examinan simultáneamente variables familiares, escolares, comunitarias y estructurales. A ello se suma la escasez relativa de investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos y la dependencia de diseños transversales en varias áreas del corpus. Estas limitaciones dificultan comprender cómo los factores de riesgo y protección evolucionan e interactúan a lo largo del tiempo.

En síntesis, fortalecer la investigación y la intervención sobre convivencia y violencia escolar requiere avanzar hacia modelos ecológicos integrados, estudios longitudinales y análisis multinivel sensibles a las particularidades de cada contexto.

Del mismo modo, las políticas educativas deberían considerar de manera articulada el acompañamiento familiar, las condiciones socioeconómicas, el fortalecimiento del clima escolar y la capacidad institucional de las escuelas. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar puede abordarse como un proceso situado y sistémico cuya comprensión exige reconocer tanto las vulnerabilidades estructurales como los recursos protectores presentes en las comunidades educativas.

8.6. REFERENCIAS

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. https://doi.org/10.3102/0034654316669821

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028845

Gálvez-Nieto, J. L., García, J. A., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I., & Polanco, K. (2020). Análisis de clases latentes multinivel del clima escolar: Factores individuales, familiares y comunitarios. *Revista de Psicodidáctica, 25*(2), 85–92. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.001

Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling aggression, and peer aggression during adolescence: Associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in Psychiatry, 11*, Article 26. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00026

Laurito, A., Lacoe, J., Schwartz, A. E., Sharkey, P., & Ellen, I. G. (2019). School climate and the impact of neighborhood crime on test scores. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 5*(2), 141–166. https://doi.org/10.7758/RSF.2019.5.2.08

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Ruiz, L. D., McMahon, S. D., & Jason, L. A. (2018). The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement. *American Journal of Community Psychology, 61*(3–4), 296–309. https://doi.org/10.1002/ajcp.12234

Valido, A., Ingram, K., Espelage, D. L., Torgal, C., Merrin, G. J., & Davis, J. P. (2021). Intra-familial violence and peer aggression among early adolescents: Moderating role of school sense of belonging. *Journal of Family Violence, 36*(1), 87–98. https://doi.org/10.1007/s10896-020-00142-8

Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2021). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology, 49*(1), 152–165. https://doi.org/10.1002/jcop.22470

Wang, W., Xiao, J., Li, W., & Yao, J. (2022). How school climate affects the development of social and emotional skills of underprivileged-background students: An empirical study based on the SSES2019 data. *Children, 9*(12), Article 1812. https://doi.org/10.3390/children9121812

Zhong, L., Ying, Y., Zeng, C., Li, J., & Li, Y. (2024). Exploring the interaction between parenting styles, basic empathy, domestic violence, and bystander behavior in adolescent bullying: A moderated mediation analysis. *Frontiers in Psychiatry, 15*, Article 1452396. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1452396

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral

Luz Meida Torres Velasquez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Leandro Luis Lobo López: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Luz Meida Torres Velasquez y Leandro Luis Lobo López

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c9*

Capítulo 9

Dinámicas de convivencia entre padres y docentes: revisión sistemática para modelos de intervención en Escuela de Padres

Magda Patricia Romero Palomo [12]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[12] University of Technology and Education, United States.

magdapatry@yahoo.es https://orcid.org/0009-0000-6343-6010

RESUMEN

La relación entre familias y docentes constituye un componente central de la convivencia escolar y de la corresponsabilidad educativa. Este capítulo presenta una revisión sistemática de 25 estudios empíricos publicados entre 2016 y 2026, identificados y depurados mediante un proceso basado en PRISMA 2020. La evidencia fue organizada en cuatro categorías: barreras y facilitadores de la comunicación familia-escuela, reconfiguración de roles y expectativas, gestión del conflicto y clima escolar, y estrategias de intervención dialógica y colaboración. Los resultados muestran una mayor concentración de estudios en comunicación y definición de responsabilidades, que en conjunto representan el 68 % del corpus. Entre las principales barreras se identificaron la comunicación unidireccional, las limitaciones de tiempo, las diferencias culturales y las expectativas divergentes sobre participación y autoridad. Como facilitadores destacan la comunicación bidireccional, el reconocimiento mutuo, la flexibilidad institucional y la participación significativa de las familias. La evaluación metodológica mediante MMAT mostró, en general, una calidad adecuada de los estudios, aunque persisten limitaciones de representatividad y predominio de diseños descriptivos. Se concluye que futuros modelos de Escuela de Padres deben orientarse hacia espacios participativos, dialógicos y contextualizados, capaces de fortalecer la colaboración y la corresponsabilidad entre familia y escuela en distintos contextos educativos contemporáneos.

Palabras clave: relación familia-escuela; convivencia escolar; participación familiar; corresponsabilidad educativa; Escuela de Padres.

9.1. INTRODUCCIÓN

La relación entre familia y escuela constituye uno de los ejes centrales para comprender la convivencia educativa, el acompañamiento de los estudiantes y la construcción de ambientes escolares favorables. Padres, madres, cuidadores y docentes participan desde funciones diferentes pero complementarias en los procesos de formación, regulación de la conducta, desarrollo socioemocional y seguimiento académico. Por ello, la calidad de la interacción entre ambos contextos puede favorecer la continuidad de los procesos educativos o, por el contrario, generar tensiones cuando predominan dificultades de comunicación, expectativas divergentes o una participación familiar limitada.

La convivencia escolar no depende exclusivamente de las relaciones entre estudiantes, sino también de la forma en que los distintos actores de la comunidad educativa establecen vínculos, reconocen responsabilidades y gestionan sus desacuerdos. En este marco, la relación entre familias y docentes adquiere especial relevancia, pues constituye un espacio permanente de negociación entre expectativas institucionales, estilos de crianza, necesidades familiares y decisiones pedagógicas. El manuscrito original señala que la colaboración entre ambos actores puede contribuir al bienestar y al desarrollo integral de los estudiantes, mientras que su debilitamiento puede afectar la cohesión de la comunidad educativa.

Uno de los principales desafíos identificados en la literatura corresponde a la comunicación. La existencia de reuniones, citaciones, plataformas digitales o mensajería instantánea no garantiza por sí misma una relación colaborativa. Estudios como Macia Bordalba (2019), Viveros Iturra y Cárcamo Vásquez (2019) y Yotyodying et al. (2020) muestran que la comunicación puede mantener un carácter predominantemente informativo y unidireccional cuando la escuela transmite decisiones, resultados académicos o requerimientos sin generar suficientes oportunidades para el intercambio y la participación. En contextos culturalmente diversos, estas dificultades pueden ampliarse por diferencias lingüísticas, sociales o por un conocimiento desigual de las normas y prácticas institucionales.

A estas barreras se suman las distintas interpretaciones sobre las responsabilidades de familias y docentes. La colaboración puede debilitarse cuando cada actor espera que el otro asuma determinadas funciones relacionadas con

disciplina, acompañamiento académico, formación socioemocional o participación en las decisiones escolares. Madrid et al. (2019), Giró Miranda y Andrés Cabello (2016) y Gerdes et al. (2022) muestran que estas expectativas no siempre se construyen en condiciones de horizontalidad y que, en algunos contextos, la participación familiar continúa estando definida principalmente por las necesidades de la institución. En consecuencia, la corresponsabilidad educativa no puede reducirse a convocar a las familias, sino que requiere reconocerlas como interlocutoras legítimas dentro del proceso formativo.

La participación familiar también cambia según el nivel educativo y las condiciones del contexto. Durante la educación secundaria, la creciente autonomía de los adolescentes puede modificar la presencia de las familias en la escuela y transformar las formas de acompañamiento (Alonso Carmona, 2020; Costa & Faria, 2017). Asimismo, factores económicos, laborales, culturales y territoriales pueden limitar las posibilidades reales de participación, por lo que resulta insuficiente atribuir el distanciamiento familia-escuela únicamente a falta de interés o compromiso parental. Este enfoque permite comprender la relación como un fenómeno situado, condicionado tanto por las decisiones individuales como por las oportunidades institucionales y sociales disponibles.

Frente a estas dificultades, las estrategias orientadas a fortalecer la colaboración han adquirido creciente relevancia. La evidencia disponible destaca la utilidad de prácticas basadas en comunicación bidireccional, participación significativa, flexibilidad de los canales, reconocimiento de las experiencias familiares y construcción conjunta de acuerdos. Padilla y Madueño (2022), Baxter y Kilderry (2022), Párraga Gil (2021) y Carpenter et al. (2016) muestran que las intervenciones con mayor potencial tienden a superar los formatos exclusivamente informativos y promueven una participación más activa de las familias dentro de la vida escolar.

En este contexto, la Escuela de Padres puede ser replanteada más allá de su concepción tradicional como espacio de transmisión de orientaciones desde la institución hacia las familias. Su potencial radica en configurarse como un escenario de formación recíproca, diálogo, reflexión y corresponsabilidad educativa. No obstante, para diseñar propuestas pertinentes es necesario identificar previamente qué barreras dificultan la colaboración, qué condiciones la favorecen y qué componentes han

mostrado mayor utilidad en experiencias empíricas desarrolladas en distintos contextos.

A pesar del crecimiento de la literatura sobre participación parental y relación familia-escuela, persisten vacíos en la integración de estos hallazgos dentro de modelos de intervención contextualizados. Además, son menos frecuentes los estudios centrados específicamente en la gestión de conflictos entre familias y docentes, mientras existe una mayor producción sobre comunicación, participación y definición de roles. Esta distribución desigual de la evidencia justifica una revisión sistemática que permita ordenar los hallazgos disponibles, valorar su calidad metodológica e identificar componentes susceptibles de orientar futuras propuestas de intervención.

En consecuencia, la presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar la evidencia empírica publicada entre 2016 y 2026 sobre las dinámicas de convivencia y colaboración entre familias y docentes en instituciones de educación básica primaria y secundaria, identificando barreras, facilitadores, transformaciones en los roles educativos y estrategias de participación que puedan aportar fundamentos teórico-contextuales para el diseño de futuros modelos de Escuela de Padres. Con este propósito, la revisión busca ofrecer una comprensión integrada de la relación familia-escuela y establecer lineamientos sustentados en evidencia para fortalecer la comunicación, la participación y la corresponsabilidad dentro de las comunidades educativas.

9.2. METODOLOGIA

9.2.1 Diseño, pregunta y criterios de elegibilidad

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura orientada a identificar, organizar y sintetizar evidencia empírica sobre las dinámicas de convivencia y colaboración entre familias y docentes en instituciones de educación básica primaria y secundaria. La revisión se centró en reconocer barreras y facilitadores de la comunicación, transformaciones en los roles y expectativas educativas, formas de gestión del conflicto y estrategias de colaboración susceptibles de aportar fundamentos teórico-contextuales para el diseño de propuestas de Escuela de Padres.

El proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios se estructuró de acuerdo con los lineamientos de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Se consideraron publicaciones comprendidas entre 2016 y 2026 y se priorizaron investigaciones empíricas primarias relacionadas directamente con la interacción familia-escuela, la comunicación entre padres y docentes, la participación familiar, la convivencia escolar y las estrategias de corresponsabilidad educativa.

La pregunta que orientó la revisión fue: ¿qué barreras y facilitadores dificultan o favorecen la colaboración entre familia y escuela y qué elementos de esta relación pueden contribuir a la construcción de un modelo de Escuela de Padres?

Los criterios de elegibilidad se organizaron mediante la estrategia PICo. La población estuvo constituida por padres, madres, familias, acudientes, docentes y otros actores directamente vinculados con estudiantes de educación básica primaria y secundaria. El fenómeno de interés comprendió las dinámicas de comunicación, participación, colaboración, corresponsabilidad, conflicto e intervención entre familia y escuela, mientras que el contexto correspondió a instituciones escolares de educación primaria y secundaria.

Se incluyeron artículos científicos revisados por pares, publicados entre 2016 y 2026, disponibles en español, inglés o portugués y sustentados en investigaciones empíricas primarias con enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos. Los estudios debían examinar explícitamente alguna dimensión de la relación familia-escuela, la comunicación entre familias y docentes, la participación parental, la convivencia escolar, la gestión del conflicto o estrategias orientadas al fortalecimiento de la corresponsabilidad educativa.

Se excluyeron revisiones sistemáticas o narrativas, estudios exclusivamente documentales, ensayos, artículos reflexivos, editoriales y publicaciones sin evidencia empírica primaria. Asimismo, se descartaron investigaciones ajenas a los niveles de educación primaria o secundaria, trabajos sin relación directa con la interacción familia-escuela y documentos cuya información metodológica resultara insuficiente para establecer su elegibilidad.

9.2.2 Fuentes de información y proceso de selección

La búsqueda bibliográfica se desarrolló en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet, seleccionadas por su cobertura de literatura educativa y de ciencias sociales. Se emplearon términos en español e inglés relacionados con los principales conceptos de la revisión y se combinaron mediante los operadores booleanos AND y OR. Entre ellos se incluyeron *school coexistence, school climate, family-school relationship, parent-teacher communication*, parental *involvement, family participation, parent education, parent school y school intervention*, junto con sus equivalentes en español: convivencia escolar, clima escolar, relación familia-escuela, comunicación entre padres y docentes, participación familiar, Escuela de Padres e intervención educativa.

Las combinaciones se orientaron a recuperar investigaciones que examinaran tanto los factores que dificultan la interacción entre familias y docentes como aquellas prácticas capaces de favorecer la comunicación bidireccional, la participación, la colaboración y la corresponsabilidad educativa.

La búsqueda inicial permitió identificar 720 registros. De ellos, 145 procedían de Scopus, 112 de Web of Science, 198 de ERIC y 265 del conjunto SciELO/Redalyc reportado en el proceso inicial. Después de eliminar 245 registros duplicados, quedaron 475 documentos para el cribado mediante títulos y resúmenes. Durante esta etapa se excluyeron 382 registros por no cumplir los criterios temáticos, poblacionales o de pertinencia establecidos, por lo que 93 publicaciones fueron recuperadas para evaluación a texto completo. Tras la aplicación inicial de los criterios de elegibilidad, se excluyeron 68 documentos y se conformó un corpus preliminar de 25 publicaciones.

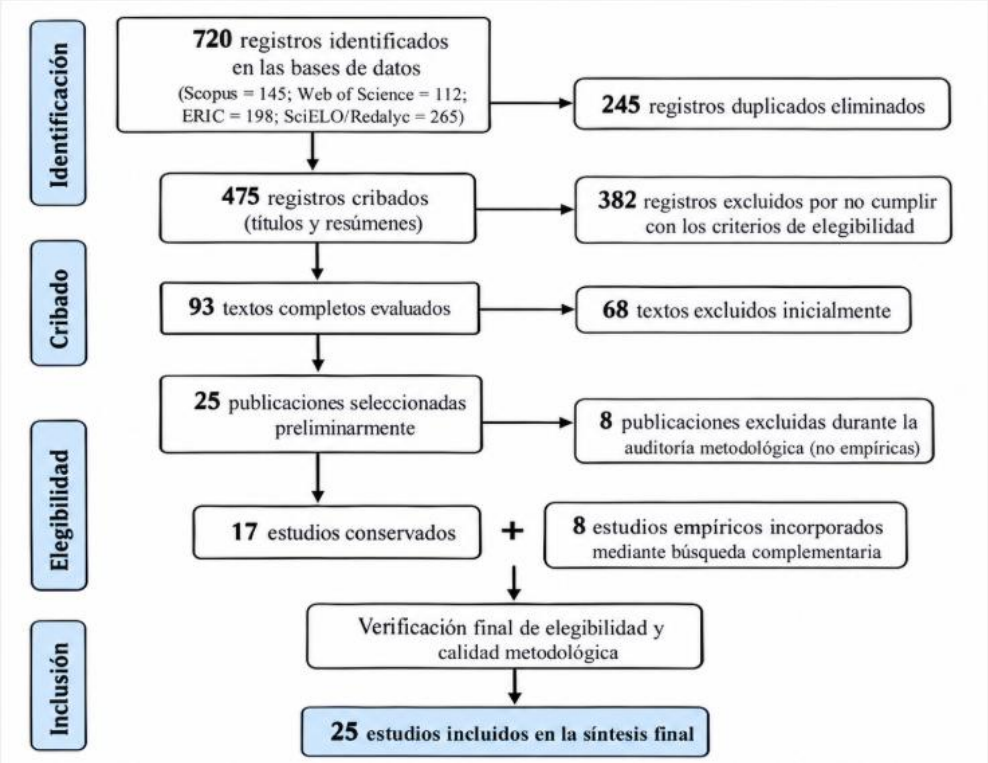
Posteriormente, se realizó una auditoría metodológica del corpus preliminar con el propósito de comprobar la correspondencia entre la naturaleza de cada publicación y el criterio de inclusión de investigaciones empíricas primarias. Esta verificación identificó ocho documentos de carácter sistemático, documental, reflexivo o conceptual que no satisfacían los criterios establecidos, por lo que fueron retirados de la síntesis y se conservaron 17 estudios empíricos.

Con el propósito de completar y actualizar la recuperación de evidencia, se efectuó una búsqueda bibliográfica complementaria aplicando los mismos criterios temáticos, poblacionales, temporales y metodológicos. Esta fase permitió incorporar ocho investigaciones empíricas adicionales. Posteriormente, la revisión individual de elegibilidad y pertinencia permitió detectar tres estudios que no se ajustaban

suficientemente al fenómeno de interés, al periodo temporal o a la población definida; estos fueron reemplazados por investigaciones empíricas que cumplían de manera más precisa los criterios establecidos. De este modo, el corpus definitivo quedó conformado por 25 estudios empíricos primarios.

Figura 9.1

Diagrama de flujo del proceso de identificación, selección, auditoría metodológica e inclusión de estudios



El proceso de selección partió de 720 registros identificados. Tras eliminar 245 duplicados, se cribaron 475 documentos y se excluyeron 382 durante la revisión de títulos y resúmenes. Posteriormente, 93 textos completos fueron evaluados y 68 se excluyeron en la fase inicial de elegibilidad, quedando 25 publicaciones seleccionadas preliminarmente. La auditoría metodológica permitió retirar 8 documentos que no cumplían los criterios establecidos, por lo que se conservaron 17 estudios. Mediante una búsqueda complementaria se incorporaron 8 investigaciones empíricas adicionales y, después de la verificación final de elegibilidad y pertinencia, el corpus definitivo quedó conformado por 25 estudios incluidos en la síntesis.

La verificación adicional permitió fortalecer la correspondencia entre los criterios de elegibilidad declarados y las características metodológicas de las investigaciones finalmente analizadas, de manera que la síntesis definitiva quedó sustentada en estudios empíricos primarios pertinentes para la pregunta de revisión.

9.2.3 Extracción y evaluación de la calidad metodológica

Para sistematizar la evidencia se empleó una matriz de extracción estructurada que incluyó autores y año de publicación, país o contexto de realización, diseño metodológico, principales resultados relacionados con la interacción familia-escuela y categoría temática asignada. Esta organización permitió comparar investigaciones desarrolladas en diferentes contextos educativos e identificar patrones relacionados con la comunicación, las expectativas entre familias y docentes, la gestión del conflicto y las estrategias de colaboración.

Tabla 9.1

Características de los estudios empíricos incluidos en la revisión sistemática (n = 25)

Autor(es) y año	País / contexto	Diseño metodológico	Principal hallazgo relevante para la revisión	Categoría
Chamseddine Habib Allah (2022)	España / familias migrantes en educación primaria y secundaria	Cuantitativo no experimental, descriptivo	Las diferencias lingüísticas y culturales dificultan la comunicación familia-escuela y pueden limitar la participación efectiva de las familias.	T1
Aravena & Madrid (2021)	Chile / educación básica y secundaria	Estudio con componentes cuantitativo y cualitativo	Las percepciones conflictivas respecto de los apoderados dificultan la construcción de relaciones colaborativas entre familia y escuela.	T3
Ortega Arias & Cárcamo Vásquez (2018)	Chile / escuela rural	Cualitativo; entrevistas en profundidad	Las familias valoran el vínculo con la escuela, pero identifican barreras estructurales y comunicacionales que restringen su participación.	T1
Álvarez-Berrío et al. (2019)	Colombia / contextos familiares	Cualitativo, fenomenológico-hermenéutico	Los cambios en las prácticas de autoridad, comunicación y cercanía familiar reconfiguran las responsabilidades educativas y relacionales.	T2
Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet (2022)	España / educación primaria; familias de origen extranjero	Cuantitativo descriptivo	Las barreras lingüísticas, culturales y comunicativas condicionan los canales utilizados entre la escuela y las familias de origen extranjero.	T1

Macia Bordalba (2019)	España / educación primaria	Cualitativo etnográfico	Predominan canales informativos y prácticas comunicativas que no siempre favorecen un intercambio bidireccional entre familias y docentes.	T1
Bellido Cala (2021)	España / educación primaria y secundaria	Cualitativo; teoría fundamentada	La participación familiar, la acción tutorial y una perspectiva de justicia social favorecen relaciones escolares más inclusivas y colaborativas.	T4
Costa & Faria (2017)	Portugal / educación secundaria	Cualitativo; grupos focales	La disponibilidad de tiempo, la autonomía adolescente y las formas de comunicación con los docentes condicionan la implicación parental.	T1
Carpenter et al. (2016)	Estados Unidos / escuelas secundarias de la frontera Texas-México	Cualitativo	Las prácticas escolares de participación pueden favorecer una implicación familiar más significativa cuando reconocen las necesidades y perspectivas de las familias.	T4
Alonso Carmona (2020)	España / educación secundaria	Cualitativo longitudinal y etnográfico	La implicación familiar se transforma durante la secundaria y varía según la trayectoria escolar, la autonomía juvenil y los recursos familiares.	T2
Párraga Gil (2021)	España / educación primaria	Cuantitativo descriptivo / intervención educativa	La intervención orientada a familia y escuela favorece una valoración más positiva de la participación y de las relaciones entre ambos agentes.	T4
Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz (2023)	España / contextos rurales y urbanos	Cuantitativo transversal, descriptivo-inferencial	Se identifican diferencias en los procesos de comunicación familia-escuela según características del contexto rural y urbano.	T1
Madrid et al. (2019)	Chile / educación escolar	Cualitativo con apoyo de cuestionario	Docentes y familias construyen expectativas diferenciadas en torno a responsabilidad, obediencia, participación y colaboración educativa.	T2
Maphula & Sikhwari (2025)	Sudáfrica / escuelas secundarias rurales	Investigación empírica en educación secundaria rural	Las condiciones económicas, sociales y culturales restringen determinadas formas de apoyo y participación parental en contextos rurales.	T2
Giró Miranda & Andrés Cabello (2016)	España / educación primaria y secundaria	Cualitativo etnográfico	Las percepciones docentes sobre la participación familiar evidencian tensiones respecto de los límites, responsabilidades y autoridad de cada actor.	T2

Padilla & Madueño (2022)	Chile / educación secundaria	Cualitativo descriptivo-interpretativo; método narrativo	Las perspectivas de docentes y familias muestran la necesidad de diversificar estrategias que favorezcan una participación familiar efectiva.	T4
Bueno-Villaverde et al. (2023)	España / centros con buenas prácticas de participación familiar	Métodos mixtos	La participación familiar se vincula con condiciones favorables de convivencia, colaboración y funcionamiento de la comunidad escolar.	T4
Baxter & Kilderry (2022)	Australia / educación primaria	Investigación-acción participativa crítica	La reflexión profesional puede transformar concepciones y prácticas docentes que restringen la participación de familias culturalmente diversas.	T4
Gerdes et al. (2022)	Países Bajos / educación secundaria	Cualitativo; entrevistas y grupos focales	La colaboración depende del reconocimiento de la experiencia parental, la igualdad entre agentes y la distribución de capacidad de decisión.	T2
Jones & Forster (2021)	Inglaterra / educación primaria y secundaria	Cuantitativo descriptivo; encuesta en línea	La flexibilización de los canales de comunicación y apoyo puede fortalecer la relación entre escuela y familias en situaciones de alteración de la escolaridad.	T4
Viveros Iturra & Cárcamo Vásquez (2019)	Chile / escuela pública	Cualitativo microetnográfico	La comunicación familia-escuela tiende a ser predominantemente informativa y unidireccional, limitando formas de participación más horizontales.	T1
Moreno-Acero et al. (2018)	Colombia / institución educativa oficial de Bogotá	Cualitativo descriptivo	La relación con las familias suele concentrarse en reuniones, citaciones e informes, evidenciando la necesidad de estrategias más integradoras.	T2
Yotyodying et al. (2020)	Alemania / familias de estudiantes	Cuantitativo descriptivo-correlacional	La comunicación y la cultura de acogida reciben mejores valoraciones que la cooperación educativa y la participación parental en la toma de decisiones.	T1
Hannon & O'Donnell (2022)	Irlanda / docentes y familias	Cualitativo longitudinal	Las percepciones recíprocas, los estereotipos y las experiencias emocionales pueden generar respuestas defensivas y tensiones en la relación familia-docente.	T2
Strickland-Cohen & Kyzar (2019)	Estados Unidos / tres escuelas primarias	Cualitativo	Las familias identifican prácticas docentes y acontecimientos que facilitan o dificultan la comunicación	T1

	sobre comportamiento y apoyo escolar.

Nota. T1 = barreras y facilitadores de la comunicación familia-escuela; T2 = reconfiguración de roles y expectativas; T3 = gestión del conflicto y clima escolar; T4 = estrategias de intervención dialógica y colaboración. Cada estudio fue asignado a una categoría principal para evitar duplicidades en la distribución descriptiva.

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión.

La evidencia se organizó en cuatro categorías temáticas: T1, barreras y facilitadores de la comunicación familia-escuela; T2, reconfiguración de roles y expectativas; T3, gestión del conflicto y clima escolar; y T4, estrategias de intervención dialógica y colaboración. Para efectos de la distribución descriptiva, cada estudio fue asignado a una categoría principal, aun cuando sus resultados pudieran contribuir secundariamente a otras dimensiones.

Debido a la diversidad de diseños presentes en el corpus, la calidad metodológica de los estudios se evaluó mediante el *Mixed Methods Appraisal* Tool (MMAT; Hong et al., 2018). El instrumento permitió valorar de manera diferenciada investigaciones cualitativas, cuantitativas y de métodos mixtos a partir de dos preguntas iniciales de cribado y cinco criterios específicos correspondientes al diseño de cada estudio.

La evaluación consideró la claridad de los objetivos o preguntas de investigación, la correspondencia entre los datos recopilados y el propósito del estudio, la pertinencia del enfoque metodológico, la selección de participantes, la adecuación de los procedimientos de recolección y análisis de información y la coherencia entre los resultados y su interpretación. En los estudios de métodos mixtos se consideró, además, la integración entre los componentes cualitativo y cuantitativo.

Los criterios fueron registrados como Sí, No, Parcial o No se puede determinar, de acuerdo con la información metodológica disponible. No se calculó una puntuación global de calidad, con el fin de conservar el perfil metodológico específico de cada investigación y evitar que una sumatoria numérica ocultara limitaciones relevantes.

Tabla 9.2

Evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos mediante MMAT

N.º	Estudio	Diseño evaluado	S1	S2	C1	C2	C3	C4	C5	Valoración metodológica
1	Chamseddine Habib Allah (2022)	Cuantitativo descriptivo	Sí	Sí	Sí	ND	Sí	ND	Sí	Adecuada, con limitaciones de representatividad
2	Aravena & Madrid (2021)	Componentes cuantitativo y cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
3	Ortega Arias & Cárcamo Vásquez (2018)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
4	Álvarez-Berrío et al. (2019)	Cualitativo fenomenológico-hermenéutico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Adecuada-sólida
5	Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet (2022)	Cuantitativo descriptivo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
6	Macia Bordalba (2019)	Cualitativo etnográfico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
7	Bellido Cala (2021)	Cualitativo; teoría fundamentada	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
8	Costa & Faria (2017)	Cualitativo; grupos focales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
9	Carpenter et al. (2016)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
10	Alonso Carmona (2020)	Cualitativo longitudinal-etnográfico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
11	Párraga Gil (2021)	Cuantitativo descriptivo / intervención	Sí	Sí	Sí	Sí	Parcial	ND	Sí	Adecuada, con limitaciones procedimentales
12	Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz (2023)	Cuantitativo transversal descriptivo-inferencial	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
13	Madrid et al. (2019)	Cualitativo con apoyo de cuestionario	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
14	Maphula & Sikhwari (2025)	Investigación empírica en secundaria rural	Sí	Sí	Sí	ND	ND	ND	Sí*	Adecuada, con información metodológica incompleta
15	Giró Miranda & Andrés Cabello (2016)	Cualitativo etnográfico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
16	Padilla & Madueño (2022)	Cualitativo descriptivo-interpretativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
17	Bueno-Villaverde et al. (2023)	Métodos mixtos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida

18	Baxter & Kilderry (2022)	Investigación-acción participativa crítica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
19	Gerdes et al. (2022)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
20	Jones & Forster (2021)	Cuantitativo descriptivo; encuesta en línea	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	ND	Sí	Adecuada, con limitaciones de muestreo
21	Viveros Iturra & Cárcamo Vásquez (2019)	Cualitativo microetnográfico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
22	Moreno-Acero et al. (2018)	Cualitativo descriptivo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
23	Yotyodying et al. (2020)	Cuantitativo descriptivo-correlacional	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Sí	Sólida, con limitación de representatividad
24	Hannon & O'Donnell (2022)	Cualitativo longitudinal	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
25	Strickland-Cohen & Kyzar (2019)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida

Nota. S1 y S2 corresponden a las preguntas iniciales de cribado del MMAT; C1-C5 representan los cinco criterios específicos aplicables según el diseño de cada estudio. ND = no se puede determinar con la información metodológica disponible. "Parcial" indica que el criterio fue cubierto solo parcialmente. No se calculó una puntuación global, con el fin de conservar el perfil metodológico individual de cada investigación. * En Maphula y Sikhwari (2025), la correspondencia entre resultados y propósito se interpretó con cautela debido a la información metodológica incompleta disponible.

Fuente: elaboración propia mediante aplicación del Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT).

La evaluación mostró un predominio de investigaciones con correspondencia adecuada entre objetivos, diseños, procedimientos de recolección y estrategias de análisis. Los estudios cualitativos presentaron, en general, una adecuada articulación entre las preguntas de investigación y el empleo de entrevistas, grupos focales, aproximaciones etnográficas y diseños longitudinales. En los estudios cuantitativos, las principales limitaciones estuvieron relacionadas con la representatividad de algunas muestras, la selección no probabilística, la autoselección de participantes y el uso de encuestas autoadministradas. En casos puntuales, la información metodológica disponible no permitió determinar algunos criterios con plena seguridad, por lo que estos hallazgos fueron considerados con mayor cautela durante la síntesis.

9.2.4 Análisis y síntesis de la evidencia

La información extraída fue examinada mediante análisis temático, tomando como referencia el procedimiento propuesto por Braun y Clarke. El proceso comprendió la familiarización con el contenido de los estudios seleccionados, la identificación de unidades de significado, la codificación de hallazgos relevantes, la agrupación de códigos relacionados, la revisión de temas y la construcción de categorías interpretativas.

El análisis combinó una orientación deductiva, derivada de la pregunta y los objetivos de la revisión, con una aproximación inductiva dirigida a identificar patrones emergentes en la evidencia. Como resultado se consolidaron cuatro categorías: T1, barreras y facilitadores de la comunicación familia-escuela; T2, reconfiguración de roles y expectativas; T3, gestión del conflicto y clima escolar; y T4, estrategias de intervención dialógica y colaboración.

La distribución final mostró una mayor concentración de estudios en T1, con 9 investigaciones (36 %), seguida de T2, con 8 (32 %), T4, con 7 (28 %) y T3, con 1 estudio (4 %). Esta distribución permitió reconocer que la evidencia empírica se concentra principalmente en las dinámicas de comunicación y en la configuración de roles y expectativas entre familias y docentes, mientras que la gestión directa del conflicto constituye una dimensión menos desarrollada dentro del corpus.

La síntesis temática y el análisis descriptivo permitieron identificar convergencias, diferencias y vacíos en la literatura, así como establecer una base analítica para discutir los componentes potenciales de intervenciones orientadas al fortalecimiento de la relación familia-escuela y de futuros modelos de Escuela de Padres.

9.3. RESULTADOS

El corpus definitivo quedó conformado por 25 estudios empíricos primarios desarrollados en distintos contextos educativos nacionales e internacionales. La evidencia incluyó investigaciones cualitativas, cuantitativas y de métodos mixtos, lo que permitió analizar la relación familia-escuela desde diferentes aproximaciones metodológicas. En términos generales, los estudios examinaron procesos de comunicación, participación parental, expectativas sobre las responsabilidades

educativas, gestión de tensiones y estrategias orientadas al fortalecimiento de la colaboración entre familias y docentes.

El análisis temático permitió organizar la evidencia en cuatro categorías principales. La mayor concentración correspondió a T1, barreras y facilitadores de la comunicación familia-escuela, con 9 estudios (36 %), seguida de T2, reconfiguración de roles y expectativas, con 8 estudios (32 %). La categoría T4, estrategias de intervención dialógica y colaboración, reunió 7 investigaciones (28 %), mientras que T3, gestión del conflicto y clima escolar, estuvo representada por 1 estudio (4 %) como categoría principal. En conjunto, las categorías T1 y T2 concentraron el 68 % del corpus, lo que evidencia una mayor atención de la literatura hacia los procesos comunicativos y la definición de responsabilidades entre familia y escuela.

Tabla 9.3

Distribución de los estudios según categoría temática

Categoría	n	%
T1. Barreras y facilitadores de la comunicación familia-escuela	9	36 %
T2. Reconfiguración de roles y expectativas	8	32 %
T3. Gestión del conflicto y clima escolar	1	4 %
T4. Estrategias de intervención dialógica y colaboración	7	28 %
Total	25	100 %

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión.

La distribución temática muestra que la producción empírica se concentra fundamentalmente en comprender cómo se construye la comunicación entre familias y docentes y cómo ambos actores interpretan sus funciones dentro del proceso educativo. En contraste, la gestión directa del conflicto presenta una representación considerablemente menor como objeto principal de investigación. Esta diferencia permite identificar tanto las áreas consolidadas de la literatura como dimensiones que requieren mayor desarrollo empírico.

9.3.1 Barreras y facilitadores de la comunicación familia-escuela

Los estudios agrupados en esta categoría muestran que la comunicación constituye uno de los componentes centrales de la relación entre familias y docentes. Entre las principales barreras se identifican la disponibilidad limitada de tiempo, los horarios laborales incompatibles con las actividades escolares, las diferencias lingüísticas y culturales, las dificultades en el acceso o utilización de determinados

canales digitales y el predominio de contactos institucionales destinados principalmente a transmitir información académica, administrativa o comportamental.

Diversas investigaciones muestran que la comunicación familia-escuela continúa adoptando, en determinados contextos, un carácter predominantemente informativo y unidireccional. Macia Bordalba (2019), Viveros Iturra y Cárcamo Vásquez (2019) y Moreno-Acero et al. (2018) evidencian que reuniones, citaciones, informes académicos y comunicaciones institucionales constituyen mecanismos frecuentes de contacto, pero no siempre generan espacios suficientes para el intercambio pedagógico y la participación de las familias. Cuando el vínculo se activa principalmente frente a dificultades académicas o conductuales, pueden reducirse las oportunidades para construir relaciones preventivas y colaborativas.

Las condiciones culturales y sociales también intervienen en la calidad del intercambio. Chamseddine Habib Allah (2022) y Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet (2022) muestran que las diferencias lingüísticas, culturales y de familiaridad con las dinámicas institucionales pueden limitar la participación de familias de origen migrante. Asimismo, Costa y Faria (2017) señalan que, durante la educación secundaria, la disponibilidad de tiempo de los progenitores y la mayor autonomía de los adolescentes modifican las formas tradicionales de involucramiento familiar.

Frente a estas barreras, la evidencia identifica como facilitadores la comunicación respetuosa, la existencia de canales flexibles, la reciprocidad en el intercambio de información y el reconocimiento de las particularidades de cada familia. Yotyodying et al. (2020) destacan la relevancia de una cultura escolar de acogida y de una comunicación basada en el respeto, mientras que Strickland-Cohen y Kyzar (2019) muestran que determinadas prácticas docentes pueden favorecer o dificultar de manera significativa la interacción con las familias.

9.3.2 Reconfiguración de roles y expectativas

La segunda categoría muestra que la relación familia-escuela se encuentra condicionada por las expectativas que docentes y familias construyen respecto de sus propias responsabilidades y de las funciones atribuidas al otro. Las investigaciones evidencian diferencias en torno al acompañamiento académico, la disciplina, la formación socioemocional, la autonomía estudiantil y la participación de las familias en la toma de decisiones escolares.

Madrid et al. (2019) y Giró Miranda y Andrés Cabello (2016) muestran que las expectativas institucionales respecto de la participación familiar pueden adquirir un carácter asimétrico cuando la escuela determina previamente las formas consideradas legítimas de colaboración. En estas situaciones, las familias pueden ser convocadas para recibir información o responder a demandas institucionales sin participar necesariamente en la definición de decisiones educativas relevantes.

Gerdes et al. (2022) señalan que una colaboración más equilibrada requiere reconocer el conocimiento y la experiencia de las familias, así como generar condiciones que permitan distribuir con mayor horizontalidad la capacidad de participación. De esta manera, el vínculo familia-escuela no depende únicamente de la voluntad de involucramiento de los progenitores, sino también de las posibilidades concretas que la institución ofrece para ejercer dicha participación.

Los roles también experimentan transformaciones a lo largo de las trayectorias educativas. Alonso Carmona (2020) muestra que durante la educación secundaria puede producirse un distanciamiento progresivo entre las familias y la escuela asociado con la creciente autonomía de los adolescentes, sus trayectorias académicas y los recursos familiares disponibles. En contextos rurales, Maphula y Sikhwari (2025) identifican además condicionantes económicos, sociales y territoriales que pueden limitar las posibilidades reales de apoyo parental.

En conjunto, estos resultados indican que las dificultades en la relación entre familias y docentes no deben interpretarse exclusivamente como ausencia de compromiso parental o delegación de responsabilidades. La evidencia muestra una configuración más compleja, en la que intervienen expectativas diferentes, estructuras institucionales, condiciones sociales y formas particulares de comprender la corresponsabilidad educativa.

9.3.3 Gestión del conflicto y clima escolar

La gestión del conflicto constituye la categoría con menor representación dentro del corpus, con 1 estudio (4 %) asignado principalmente a esta dimensión. Aunque tensiones, desacuerdos y cuestionamientos aparecen de forma transversal en diferentes investigaciones, son escasos los trabajos que analizan específicamente la gestión del conflicto entre familias y actores escolares como objeto empírico central.

Aravena y Madrid (2021) muestran que las percepciones construidas por los equipos directivos respecto de los apoderados pueden influir en las posibilidades de colaboración y en la manera como se interpretan los desacuerdos. Cuando predominan percepciones negativas o relaciones caracterizadas por desconfianza, aumentan las dificultades para establecer vínculos cooperativos.

Los estudios incluidos en otras categorías también evidencian tensiones relacionadas con autoridad, disciplina, participación y distribución de responsabilidades. Sin embargo, debido a la limitada representación específica de esta categoría, los resultados no permiten sostener una tendencia generalizada hacia la judicialización del conflicto escolar. Más bien, evidencian un vacío de investigación sobre los mecanismos de mediación, negociación, resolución colaborativa de desacuerdos y prácticas restaurativas aplicadas específicamente a las relaciones entre familias y docentes.

9.3.4 Estrategias de intervención dialógica y colaboración

Los siete estudios agrupados en esta categoría muestran que las estrategias orientadas al fortalecimiento de la relación familia-escuela comparten elementos como participación, comunicación bidireccional, reconocimiento de las familias como agentes educativos y establecimiento de espacios continuos de colaboración.

Padilla y Madueño (2022) destacan la necesidad de diversificar las estrategias utilizadas por las instituciones para promover la participación familiar, superando mecanismos centrados exclusivamente en reuniones o transmisión de información. Párraga Gil (2021) también evidencia el potencial de programas específicamente dirigidos al fortalecimiento de las relaciones entre familias, estudiantes y escuela.

Baxter y Kilderry (2022) muestran que la transformación de las prácticas de participación requiere revisar las propias concepciones docentes acerca de las familias, especialmente en comunidades caracterizadas por diversidad cultural. La reflexión profesional y el reconocimiento de las capacidades familiares pueden favorecer relaciones menos jerárquicas y más inclusivas. De forma complementaria, Carpenter et al. (2016) muestran que las experiencias de participación familiar en educación secundaria adquieren mayor significado cuando las prácticas institucionales responden a las necesidades y características concretas de las comunidades.

Bueno-Villaverde et al. (2023) relacionan las buenas prácticas de participación familiar con condiciones favorables para la colaboración y la convivencia dentro de las instituciones educativas. En este sentido, los resultados sugieren que la efectividad de las estrategias no depende únicamente de incrementar la frecuencia de participación, sino de fortalecer la calidad, continuidad y relevancia pedagógica de la relación establecida con las familias.

En conjunto, la evidencia permite identificar componentes potencialmente relevantes para futuros modelos de Escuela de Padres: comunicación bidireccional, reconocimiento mutuo de expectativas, formación para la colaboración, flexibilización de los mecanismos de participación, construcción conjunta de acuerdos y fortalecimiento de la corresponsabilidad educativa. Los resultados sugieren, por tanto, la necesidad de superar modelos exclusivamente informativos y avanzar hacia espacios formativos y participativos en los que las familias sean reconocidas como actores activos de la comunidad escolar.

En síntesis, los resultados muestran que la relación familia-escuela se configura principalmente alrededor de la calidad de la comunicación y la negociación de roles y responsabilidades. La menor presencia de investigaciones específicamente centradas en la gestión del conflicto constituye un vacío relevante del campo, mientras que la evidencia sobre participación y colaboración ofrece elementos concretos para orientar intervenciones dirigidas a fortalecer la corresponsabilidad entre familias y docentes.

9.4. DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión muestran que la relación entre familias y docentes se estructura principalmente alrededor de dos dimensiones: la calidad de la comunicación y la definición de roles y responsabilidades educativas. En conjunto, ambas categorías concentraron el 68 % del corpus analizado, lo que indica que la literatura empírica ha prestado mayor atención a la forma en que los actores intercambian información, interpretan sus funciones y negocian su participación dentro del proceso educativo. Este hallazgo permite comprender la convivencia familia-escuela no como una relación meramente instrumental, sino como un proceso relacional

condicionado por expectativas, prácticas institucionales y características sociales y culturales de las comunidades educativas.

La primera implicación relevante se relaciona con el predominio de formas de comunicación informativas y, en determinados contextos, unidireccionales. Los estudios revisados muestran que reuniones, citaciones, informes académicos y comunicaciones centradas en dificultades conductuales continúan ocupando un lugar importante en la relación con las familias. Macia Bordalba (2019), Viveros Iturra y Cárcamo Vásquez (2019), Moreno-Acero et al. (2018) y Strickland-Cohen y Kyzar (2019) evidencian que la existencia de canales de comunicación no garantiza por sí misma una relación colaborativa. Más que aumentar la cantidad de contactos, parece necesario fortalecer su calidad, reciprocidad y contenido pedagógico.

La evidencia también confirma que las barreras comunicativas no dependen exclusivamente de la disposición individual de las familias. Factores como horarios laborales, condiciones socioeconómicas, diferencias culturales, dominio desigual de los códigos institucionales y acceso diferenciado a recursos de comunicación condicionan las posibilidades reales de participación. Los resultados de Chamseddine Habib Allah (2022), Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet (2022) y Costa y Faria (2017) refuerzan esta interpretación. Por tanto, atribuir la baja participación únicamente a falta de interés parental simplifica un fenómeno que se encuentra atravesado por restricciones estructurales y organizativas.

Un segundo hallazgo central corresponde a la reconfiguración de roles y expectativas. La revisión muestra que familias y docentes no siempre comparten una misma concepción sobre acompañamiento académico, disciplina, autonomía estudiantil, participación y toma de decisiones. Madrid et al. (2019), Giró Miranda y Andrés Cabello (2016) y Gerdes et al. (2022) permiten observar que la colaboración puede adoptar formas asimétricas cuando la escuela define de manera unilateral los espacios y límites de la participación familiar. En estas condiciones, las familias pueden ser convocadas para cumplir requerimientos institucionales sin convertirse necesariamente en interlocutores con capacidad real de incidencia.

Este resultado cuestiona una visión de la corresponsabilidad basada únicamente en distribuir obligaciones entre hogar y escuela. La corresponsabilidad requiere también condiciones institucionales que posibiliten reconocimiento mutuo, intercambio

de saberes y participación significativa. Gerdes et al. (2022) muestran que la colaboración mejora cuando la experiencia parental es reconocida como un conocimiento legítimo y cuando se reducen las jerarquías que sitúan exclusivamente al personal educativo como depositario de la autoridad pedagógica. Asimismo, Alonso Carmona (2020) evidencia que la participación familiar puede transformarse a lo largo de la educación secundaria, por lo que las estrategias de vinculación deberían adaptarse a las características de cada etapa escolar.

En relación con la gestión del conflicto, la depuración metodológica del corpus obliga a interpretar esta dimensión con mayor cautela que en el manuscrito original. Aunque los desacuerdos, tensiones y cuestionamientos aparecen transversalmente en diversos estudios, solo una investigación quedó asignada principalmente a esta categoría. Aravena y Madrid (2021) muestran que las percepciones negativas y la desconfianza pueden deteriorar la colaboración, pero la limitada representación de estudios específicamente centrados en conflicto no permite sostener una tendencia generalizada hacia la judicialización de las relaciones entre familias y docentes. Más bien, este resultado evidencia un vacío de investigación sobre mediación, negociación y resolución colaborativa de desacuerdos.

La menor presencia de investigaciones centradas en gestión del conflicto resulta especialmente relevante para futuros estudios. La literatura necesita profundizar en los procedimientos institucionales utilizados para abordar tensiones entre familias y personal educativo, especialmente mediación, prácticas restaurativas, negociación de expectativas y construcción de acuerdos. Sin una base empírica más amplia, no es posible determinar con suficiente precisión qué mecanismos resultan más efectivos ni en qué condiciones pueden fortalecer el clima escolar y la convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Por otra parte, la evidencia agrupada en torno a estrategias de intervención muestra un patrón consistente: las iniciativas con mayor potencial son aquellas que superan el modelo de participación centrado exclusivamente en reuniones informativas o actividades ocasionales. Padilla y Madueño (2022), Párraga Gil (2021), Baxter y Kilderry (2022), Carpenter et al. (2016) y Bueno-Villaverde et al. (2023) destacan la importancia de generar espacios sostenidos de comunicación, participación y construcción conjunta. Estos estudios sugieren que el fortalecimiento de la relación

familia-escuela requiere prácticas que reconozcan a las familias como actores educativos y no únicamente como destinatarias de instrucciones institucionales.

Desde esta perspectiva, los resultados aportan fundamentos para replantear el concepto de Escuela de Padres. Más que funcionar como un mecanismo de transmisión de conocimientos desde la institución hacia las familias, este tipo de intervención podría concebirse como un espacio de formación recíproca, diálogo y corresponsabilidad. Los componentes identificados en la revisión —comunicación bidireccional, reconocimiento de expectativas, participación significativa, flexibilidad de los canales, formación socioemocional y construcción conjunta de acuerdos— ofrecen una base teórico-contextual para el diseño de futuras propuestas. No obstante, estos elementos deben entenderse como lineamientos derivados de la evidencia y no como un modelo ya validado.

Finalmente, la evaluación metodológica mediante MMAT mostró que la mayoría de los estudios incluidos presenta una relación adecuada entre objetivos, diseños y procedimientos de análisis, aunque persisten limitaciones asociadas con muestras no probabilísticas, representatividad restringida, autoselección de participantes y dependencia de diseños descriptivos. Estas características reducen la posibilidad de generalizar algunos hallazgos y refuerzan la necesidad de ampliar la investigación mediante estudios longitudinales, comparativos y de intervención. En conjunto, la evidencia revisada permite sostener que la calidad de la relación familia-escuela depende menos de la frecuencia del contacto que de la forma en que se construyen la comunicación, el reconocimiento mutuo y la participación, lo que justifica avanzar hacia estructuras institucionales más flexibles, dialógicas y corresponsables.

9.5. CONCLUSIONES

La revisión sistemática permitió establecer que la relación entre familias y docentes se configura principalmente a partir de la calidad de la comunicación, la forma en que ambos actores interpretan sus responsabilidades educativas y las oportunidades institucionales disponibles para la participación. La evidencia analizada muestra que la colaboración familia-escuela no depende únicamente de la frecuencia de los contactos, sino de su carácter bidireccional, respetuoso y pedagógicamente

significativo. En este sentido, la existencia de reuniones, citaciones o canales digitales no garantiza por sí misma una relación colaborativa si las familias permanecen limitadas a un papel receptivo.

Los resultados también evidencian que las dificultades de participación no pueden atribuirse exclusivamente a falta de interés o compromiso familiar. Factores como las condiciones laborales, las diferencias lingüísticas y culturales, la disponibilidad de tiempo, las características territoriales y las dinámicas propias de cada nivel educativo pueden condicionar las posibilidades reales de involucramiento. Del mismo modo, las expectativas divergentes sobre disciplina, acompañamiento académico, autoridad y toma de decisiones pueden generar tensiones cuando no existen espacios suficientes para negociar funciones y construir acuerdos compartidos.

La evidencia revisada destaca, además, que las estrategias con mayor potencial para fortalecer la relación familia-escuela son aquellas que superan los esquemas exclusivamente informativos y promueven participación, comunicación bidireccional, reconocimiento mutuo y construcción conjunta de soluciones. Desde esta perspectiva, la Escuela de Padres puede concebirse como un espacio de formación recíproca y corresponsabilidad educativa, capaz de articular saberes familiares y escolares. No obstante, los componentes identificados en esta revisión deben entenderse como lineamientos teórico-contextuales para el diseño de futuras intervenciones, y no como un modelo previamente validado.

Uno de los principales vacíos identificados corresponde a la limitada evidencia empírica sobre gestión directa del conflicto entre familias y docentes. Aunque las tensiones aparecen de forma transversal en diferentes investigaciones, el corpus no permite afirmar una tendencia generalizada hacia la judicialización de estas relaciones. Por ello, futuras investigaciones deberían profundizar en procesos de mediación, prácticas restaurativas, negociación de expectativas y mecanismos institucionales de resolución colaborativa de desacuerdos.

Finalmente, la evaluación metodológica mostró que la mayoría de los estudios incluidos presenta niveles adecuados de coherencia entre objetivos, diseños y procedimientos analíticos, aunque persisten limitaciones asociadas con representatividad, selección no probabilística y predominio de diseños descriptivos. En consecuencia, se recomienda avanzar hacia investigaciones longitudinales,

comparativas y de intervención que permitan evaluar de manera más rigurosa la eficacia de estrategias de colaboración familia-escuela. En conjunto, los hallazgos respaldan la necesidad de construir modelos de Escuela de Padres más flexibles, participativos y contextualizados, orientados no solo a informar a las familias, sino a fortalecer su papel como actores corresponsables dentro de la comunidad educativa.

9.6. REFERENCIAS

Alonso Carmona, C. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar de la escuela. Un análisis longitudinal. *Papers. Revista de Sociologia, 105*(4), 487–510. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2696

Álvarez-Berrío, J. A., Ramírez-Correa, L. M., & Giraldo-Hurtado, C. M. (2019). Maternar y paternar: transformando prácticas de autoridad, comunicación y cercanía vinculante. *Latinoamericana de Estudios de Familia, 11*(1), 48–65. https://doi.org/10.17151/rlef.2019.11.1.4

Aravena, F., & Madrid, R. (2021). Los apoderados, los enemigos: perspectivas de directores escolares en Chile sobre los conflictos escolares. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 58*(1), 1–16. https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.5

Baxter, G., & Kilderry, A. (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103561. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561

Bellido Cala, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 32*(1), 76–91. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Bueno-Villaverde, Á., Monge López, C., & Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón. Revista de Pedagogía, 75*(2), 87–103. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243

Carpenter, B. W., Young, M. D., Bowers, A., & Sanders, K. (2016). Family involvement at the secondary level: Learning from Texas borderland schools. *NASSP Bulletin, 100*(1), 47–70. https://doi.org/10.1177/0192636516648208

Chamseddine Habib Allah, M. (2022). Docencia y familias migrantes: comunicación acuciante. *Revista Iberoamericana de Educación, 89*(1), 77–92. https://doi.org/10.35362/rie8914709

Costa, M., & Faria, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary school: Focus groups with adolescents' parents. *Paidéia, 27*(67), 28–36. https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704

Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1, 25*(2), 315–335. https://doi.org/10.5944/educxx1.31840

Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. J. (2022). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review, 74*(4), 805–823. https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643

Giró Miranda, J., & Andrés Cabello, S. (2016). Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 9*(3), 334–345. https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982

Hannon, L., & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: Emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching, 48*(2), 241–255. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981

Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Relación familia-escuela: La comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(2), 219–232. https://doi.org/10.6018/reifop.554711

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M. C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information, 34*(4), 285–291. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

Jones, C., & Forster, C. (2021). Family-school partnerships in the age of Covid-19: Reasons for optimism amidst a global pandemic. *PRACTICE, 3*(2), 135–145. https://doi.org/10.1080/25783858.2021.1927159

Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 147–165. https://doi.org/10.5209/RCED.56034

Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 1–13. https://doi.org/10.6018/reifop.389801

Maphula, T. L., & Sikhwari, M. G. (2025). The role of parental support in rural secondary schools. *African Journal of Humanities and Social Sciences, 5*(2), 48–62. https://doi.org/10.51483/AFJHSS.5.2.2025.48-62

Moreno-Acero, I. D., Bermúdez-Calderón, M. A., Mendoza-Ocampo, Z., & Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis, 14*(1), 25–39. https://doi.org/10.21676/23897856.2538

Ortega Arias, M. D., & Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación, 27*(52), 98–118. https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006

Padilla, C. V., & Madueño, M. L. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información Tecnológica, 33*(5), 49–60. https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Párraga Gil, V. (2021). Mejorando las relaciones entre la familia y la escuela: desarrollo de un programa descriptivo en Educación Primaria. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (19), 403–429. https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21813

Strickland-Cohen, M. K., & Kyzar, K. B. (2019). Events that help and hinder family-teacher communication within SWPBIS: A qualitative analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 21*(3), 148–158. https://doi.org/10.1177/1098300718813622

Viveros Iturra, L., & Cárcamo Vásquez, H. (2019). Etnografiando la relación familia-escuela. El caso de una Escuela Municipal de la Ciudad de Chillán, Chile. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 2*(1), 57–82. https://doi.org/10.22320/reined.v2i1.3858

Yotyodying, S., Dettmers, S., & Jonkmann, K. (2020). Quality features of family-school partnerships in German schools: Measurement and association with parent-child communication about school. *Children and Youth Services Review, 115*, 105078. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105078

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral
Magda Patricia Romero Palomo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Magda Patricia Romero Palomo

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c10*

Capítulo 10

La práctica deportiva como escenario pedagógico para la construcción de convivencia escolar en contextos rurales

José Francisco Arteaga Petro [13]

Jorge Enrique Taboada Álvarez [14]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[13] University of Technology and Education, United States.

jose.arteagap2025@uted.us https://orcid.org/ 0000-0001-5823-9610

[14] University of Technology and Education, United States.

jorge.taboada@uted.us https://orcid.org/0000-0001-8126-9383

RESUMEN

La convivencia escolar en contextos rurales requiere estrategias pedagógicas sensibles a las características sociales, culturales y organizativas del territorio. Este capítulo presenta una revisión sistemática de 25 estudios empíricos publicados entre 2020 y 2025 sobre práctica deportiva, Educación Física y dimensiones relacionales de la convivencia escolar. El proceso de selección se reorganizó con base en PRISMA 2020 y la calidad metodológica se evaluó mediante el Mixed Methods Appraisal Tool. Los hallazgos se agruparon en cuatro categorías: relaciones entre pares, cooperación y convivencia; responsabilidad personal y social; inclusión, pertenencia y regulación de conductas; y práctica deportiva en contextos rurales. Los resultados muestran que los efectos más favorables aparecen cuando las actividades deportivas incorporan intencionalidad pedagógica, comunicación, trabajo en equipo, responsabilidad, inclusión y regulación de las interacciones. Sin embargo, la evidencia no respalda que el deporte, por sí solo, produzca mejoras automáticas en la convivencia. Solo 4 de los 25 estudios se desarrollaron explícitamente en escuelas rurales, lo que evidencia una producción todavía limitada en estos contextos. Se concluye que futuras propuestas deben ser estructuradas, contextualizadas y evaluadas longitudinalmente para fortalecer relaciones, corresponsabilidad, pertenencia y convivencia escolar en instituciones rurales. Asimismo, se requieren diseños que permitan valorar sostenibilidad, transferencia y pertinencia territorial.

Palabras clave: convivencia escolar; práctica deportiva; educación física; educación rural; responsabilidad social.

10.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión esencial de la experiencia educativa, debido a que involucra la manera en que estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad construyen relaciones, gestionan diferencias, establecen normas compartidas y participan en los espacios institucionales. Su desarrollo no depende únicamente de la ausencia de conflictos, sino también de la existencia de condiciones que favorezcan el respeto, la cooperación, la inclusión, el sentido de pertenencia y la regulación constructiva de las interacciones. En este sentido, los problemas de convivencia pueden afectar tanto el clima escolar como el bienestar socioemocional y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En los contextos rurales, estas dinámicas adquieren características particulares debido a factores territoriales, sociales, culturales e institucionales que pueden diferir de los escenarios urbanos. Las escuelas rurales suelen operar con estructuras organizativas específicas, grupos reducidos o multinivel, relaciones comunitarias estrechas y condiciones de acceso y disponibilidad de recursos diferenciadas. Por ello, las estrategias orientadas al fortalecimiento de la convivencia requieren considerar las particularidades del territorio y evitar la aplicación automática de modelos diseñados para otros contextos. El manuscrito original ya identificaba la necesidad de comprender la convivencia rural desde una perspectiva contextualizada y de ampliar la evidencia disponible sobre intervenciones pedagógicas desarrolladas en estos escenarios.

Dentro de las alternativas educativas utilizadas para favorecer las relaciones escolares, la práctica deportiva y la Educación Física han recibido una atención creciente. Su carácter grupal, la existencia de normas compartidas, la distribución de roles, la interacción constante y la necesidad de coordinar acciones ofrecen oportunidades para trabajar habilidades sociales y relacionales. Sin embargo, la evidencia contemporánea muestra que la participación deportiva no debe interpretarse como un mecanismo que produzca automáticamente una convivencia positiva. El potencial formativo depende de la manera en que las actividades sean planificadas, acompañadas y articuladas con objetivos pedagógicos explícitos.

Esta distinción resulta fundamental porque las experiencias deportivas pueden generar tanto oportunidades de cooperación como situaciones de exclusión, desigualdad o conflicto. Estudios sobre pertenencia e inclusión en Educación Física han

mostrado que compartir un espacio deportivo no garantiza necesariamente relaciones positivas entre compañeros, mientras que las intervenciones que incorporan de manera deliberada cooperación, comunicación, responsabilidad y regulación de conductas presentan resultados relacionales más consistentes (Haegele & Maher, 2022; Hsu et al., 2022). En consecuencia, el análisis de la práctica deportiva como escenario de convivencia requiere desplazar la atención desde la actividad física en sí misma hacia las condiciones pedagógicas bajo las cuales se desarrolla.

Una de las líneas con mayor presencia en la investigación reciente corresponde a los modelos de responsabilidad personal y social. Estas propuestas integran al deporte y a la Educación Física componentes como respeto por los demás, participación, autonomía, liderazgo, responsabilidad y transferencia de aprendizajes hacia otros ámbitos de la vida escolar. Investigaciones como las de Merino-Barrero et al. (2020), Manzano-Sánchez et al. (2020, 2021), Ibaibarriaga-Toset y Tejero-González (2023) y Pan y Hsu (2024) muestran que las intervenciones estructuradas pueden favorecer determinadas dimensiones de responsabilidad y conducta social, aunque sus efectos varían según la duración, el diseño, la población y la forma de implementación.

De manera complementaria, los modelos de Educación Deportiva y aprendizaje cooperativo han permitido analizar con mayor detalle las relaciones entre pares. Rivera-Mancebo et al. (2020), Casado-Robles et al. (2022), Matsumoto y Kondoh (2021) y Kaenjan et al. (2024) evidencian que la distribución de roles, la comunicación, el trabajo en equipo y la organización de las interacciones pueden asociarse con cambios favorables en conducta prosocial, cooperación y relaciones sociales. No obstante, los resultados tampoco son uniformes, lo que refuerza la necesidad de considerar la calidad de la mediación docente y la estructura real de las actividades.

La aplicación de estos enfoques en contextos rurales permanece comparativamente menos estudiada. Investigaciones desarrolladas en escuelas rurales, como las de Molina et al. (2020), Gómez Moya y Chaparro Aguado (2020), Añazco-Martínez y Alvarado-Oyarzo (2024) y Molina et al. (2023), aportan evidencia sobre responsabilidad, relaciones sociales, participación y convivencia en grupos pequeños o multinivel. Sin embargo, su número continúa siendo reducido frente al volumen de investigaciones realizadas en contextos urbanos o sin una caracterización territorial explícita. Esta limitada representación dificulta establecer hasta qué punto los

resultados generales de las intervenciones deportivas pueden trasladarse a la diversidad de realidades rurales.

A partir de esta situación, resulta necesario revisar de manera sistemática la evidencia empírica reciente para identificar no solo si el deporte se relaciona con la convivencia escolar, sino en qué condiciones pedagógicas, relacionales y contextuales se producen los resultados reportados. También es necesario diferenciar los hallazgos provenientes de diseños experimentales o cuasi-experimentales de aquellos derivados de investigaciones cualitativas, correlacionales o preexperimentales, evitando atribuir niveles de causalidad que los diseños no permiten sostener.

En consecuencia, el objetivo de este capítulo es analizar la evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 sobre la práctica deportiva y la Educación Física como escenarios pedagógicos vinculados con el fortalecimiento de la convivencia escolar y sus dimensiones relacionales, prestando especial atención a la evidencia disponible en contextos rurales. Específicamente, se busca identificar las principales tendencias metodológicas y pedagógicas, examinar los resultados relacionados con las relaciones entre pares, la responsabilidad personal y social, la inclusión, la pertenencia y la regulación de conductas, y determinar los principales vacíos de conocimiento respecto de la implementación de estas estrategias en instituciones educativas rurales.

10.2. METODOLOGÍA

10.2.1 Diseño y criterios de elegibilidad

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de literatura orientada a analizar la evidencia empírica sobre la práctica deportiva y la Educación Física como escenarios pedagógicos relacionados con la convivencia escolar, con especial atención a su aplicación en contextos rurales. El proceso de revisión y selección se estructuró tomando como referencia las orientaciones de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), con el propósito de fortalecer la transparencia en la identificación, depuración, elegibilidad e inclusión de los estudios.

La pregunta que orientó la revisión fue: ¿qué evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 permite comprender la contribución de la práctica deportiva y la Educación Física al fortalecimiento de la convivencia escolar y de sus dimensiones relacionales, particularmente en contextos rurales? A partir de esta pregunta se

consideraron como dimensiones de interés la convivencia escolar, las relaciones entre pares, la responsabilidad personal y social, la cooperación, la conducta prosocial, la inclusión, el sentido de pertenencia, la resolución de conflictos, la regulación de conductas disruptivas y otras manifestaciones socioemocionales directamente asociadas con las interacciones escolares.

Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 que presentaran investigaciones empíricas primarias con diseños cualitativos, cuantitativos o mixtos; involucraran población escolar de educación primaria o secundaria; analizaran prácticas deportivas, Educación Física o intervenciones pedagógicas basadas en actividad física; y examinaran de manera directa la convivencia escolar o dimensiones relacionales estrechamente vinculadas con ella. La ruralidad se consideró una variable contextual de especial interés, aunque no se estableció como requisito obligatorio de inclusión, debido precisamente a la limitada producción científica identificada específicamente en escenarios rurales.

Se excluyeron tesis de grado, maestría o doctorado, revisiones sistemáticas o narrativas, estudios bibliométricos, análisis documentales, ensayos, propuestas pedagógicas no implementadas, documentos conceptuales y publicaciones sin evidencia empírica original. También fueron excluidos los estudios desarrollados exclusivamente con población universitaria, aquellos cuya relación con deporte o Educación Física era tangencial y los trabajos que no abordaban variables vinculadas con las relaciones sociales o la convivencia en escenarios escolares. Los registros duplicados fueron considerados una sola vez.

10.2.2 Fuentes de información y proceso de selección

La búsqueda inicial documentada en el manuscrito se realizó en SciELO, Redalyc, Google Académico y Scopus. En esta fase se identificaron 35 registros en SciELO, 71 en Redalyc, 128 en Google Académico y 12 en Scopus, para un total de 246 registros. Las búsquedas combinaron términos relacionados con práctica deportiva, educación física, deporte escolar, convivencia escolar, habilidades sociales, responsabilidad social, educación rural y expresiones equivalentes asociadas con relaciones entre pares, cooperación e inclusión. El manuscrito original reportaba estas mismas cuatro fuentes, aunque la figura PRISMA inicialmente incorporada no coincidía con el total derivado de

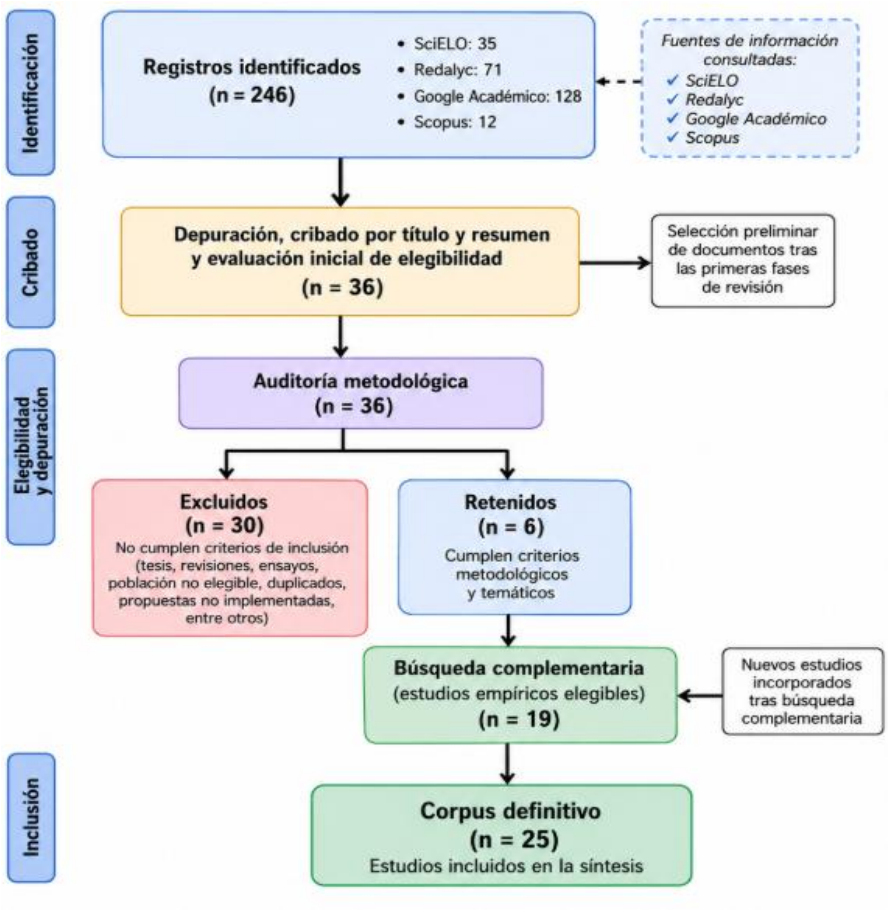
ellas; por esta razón, el flujo de selección fue reconstruido durante la revisión metodológica.

Tras la depuración, el cribado por título y resumen y la evaluación de elegibilidad, la versión preliminar del estudio había conservado 36 documentos. Posteriormente se realizó una auditoría metodológica de este conjunto aplicando de manera estricta los criterios de elegibilidad definidos para la revisión. La auditoría permitió identificar tesis, revisiones, estudios bibliométricos, análisis documentales, propuestas no implementadas, documentos con población no elegible y un registro duplicado. Como resultado, se conservaron 6 artículos empíricos del conjunto preliminar y se excluyeron 30 documentos.

Con el propósito de recuperar evidencia empírica pertinente y reforzar la cobertura de la revisión, se efectuó posteriormente una búsqueda complementaria dirigida a investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 sobre deporte o Educación Física y convivencia escolar o dimensiones relacionales asociadas. Los artículos recuperados fueron sometidos a los mismos criterios de elegibilidad establecidos para el corpus inicial. Este procedimiento permitió incorporar 19 investigaciones empíricas adicionales, por lo que el corpus definitivo quedó integrado por 25 estudios.

Figura 10.1

Diagrama de flujo del proceso de selección y depuración de estudios según PRISMA 2020



Nota. Elaboración propia con base en la declaración PRISMA 2020(page et al.,2021)

El proceso de identificación inicial reunió 246 registros procedentes de SciELO (n = 35), Redalyc (n = 71), Google Académico (n = 128) y Scopus (n = 12). Después de la depuración, el cribado por títulos y resúmenes y la evaluación inicial de elegibilidad, se había conformado un conjunto preliminar de 36 documentos. La auditoría metodológica posterior permitió conservar 6 estudios que cumplían estrictamente los criterios establecidos y excluir 30 documentos por razones relacionadas con el tipo de publicación, diseño, población, pertinencia temática o duplicación. Posteriormente, una búsqueda complementaria permitió incorporar 19 artículos empíricos adicionales que superaron los mismos criterios de elegibilidad. En consecuencia, el corpus definitivo quedó conformado por 25 estudios incluidos en la síntesis.

10.2.3 Extracción y evaluación de la calidad metodológica

Para cada estudio incluido se realizó una extracción estructurada de información mediante una matriz de caracterización. Se registraron autoría y año de publicación, país o contexto educativo, diseño metodológico, características de los participantes, naturaleza de la práctica deportiva o intervención pedagógica, dimensión de convivencia analizada, identificación explícita del contexto rural y principales hallazgos. Esta organización permitió comparar estudios metodológicamente heterogéneos y diferenciar la evidencia específicamente rural de aquella desarrollada en entornos urbanos o sin clasificación territorial explícita.

Tabla 10.1

Características metodológicas y temáticas de los estudios incluidos en la revisión sistemática

N.º	Autor(es), año	País/contexto	Diseño	Participantes/muestra	Práctica o intervención	Dimensión relacionada con la convivencia	Contexto rural	Hallazgo principal
1	Sáez Sotomayor & Añazco Martínez (2025)	Chile, secundaria	Cualitativo, teoría fundamentada	10 estudiantes de 14–15 años	Práctica deportiva escolar	Relaciones interpersonales, bienestar y percepción de convivencia	No especificado	Los estudiantes asociaron la práctica deportiva con interacción social, bienestar y experiencias favorables de convivencia.
2	Añazco-Martínez & Alvarado-Oyarzo (2024)	Chile, escuela rural	Cualitativo	Estudiantes de 7.º y 8.º grado	Taller extracurricular de fútbol	Respeto, escucha, tolerancia, amistad y regulación emocional	Sí	El fútbol extracurricular fue percibido como un espacio favorable para fortalecer relaciones y habilidades vinculadas con la convivencia.
3	Chevel Herrera (2024)	Colombia, secundaria	Cualitativo fenomenológico	Actores escolares de instituciones oficiales	Educación Física y prácticas pedagógicas	Resolución de conflictos y convivencia escolar	No especificado	Las prácticas pedagógicas de Educación Física aparecen vinculadas con posibilidades de mediación y resolución de conflictos.

4	Taveras Espinal et al. (2023)	Contexto escolar latinoamericano, primaria	Cuantitativo exploratorio	n reportado = 24*	Actividades físicas grupales	Colaboración y convivencia	No especificado	Los participantes reportaron una valoración favorable de las actividades físicas como medio para favorecer interacciones y convivencia.
5	Coy-Zarabanda et al. (2023)	Colombia, primaria	Cualitativo, investigación-acción	18 estudiantes; intervención focal con 11	Arte y deporte	Integración, respeto, tolerancia y agresión	No especificado	La intervención reportó cambios favorables en integración, comunicación y expresiones de respeto.
6	Urbina et al. (2020)	Chile	Mixto, evaluación de programa	Programa en 371 escuelas y estudios de caso en 3 centros	Recreación y actividad física	Inclusión, participación y convivencia democrática	No especificado	La actividad física adquirió mayor valor convivencial cuando fue integrada en una propuesta educativa estructurada.
7	Molina et al. (2020)	España, escuela rural multinivel	Mixto/cuasi-experimental	24 estudiantes de 8–12 años	Modelo de Educación Deportiva, 18 sesiones	Responsabilidad, amistad y relaciones sociales	Sí	Tras la intervención se observaron mejoras en responsabilidad y distintas dimensiones de las relaciones sociales.
8	Gómez Moya & Chaparro Aguado (2020)	España, escuela rural multigrado	Cuantitativo sociométrico, pre-post	13 estudiantes	Modelo de Educación Deportiva	Integración y relaciones sociométricas	Sí	Se observaron cambios favorables en determinadas interacciones y en la participación de alumnado inicialmente menos integrado.
9	Rivera-Mancebo et al. (2020)	España, primaria	Preexperimental, pretest-postest	45 estudiantes	Educación Deportiva mediante ringol, 15 sesiones	Prosocialidad, comunicación y resolución de conflictos	No especificado	Tras la intervención se registraron cambios favorables en conducta prosocial y relaciones sociales.

10	García-García et al. (2020)	España	Cuasi-experimental longitudinal	57 estudiantes de 11–14 años y 32 familiares	Modelo de Responsabilidad Personal y Social	Responsabilidad, prosocialidad, empatía y percepción de violencia	No especificado	Se observaron mejoras en algunas dimensiones de responsabilidad y conducta social, aunque no en todas las variables evaluadas.
11	Merino-Barrero et al. (2020)	España	Cuasi-experimental no aleatorizado	72 estudiantes de 11–13 años	TPSR, 29 sesiones durante 5 meses	Responsabilidad social y deportividad	No especificado	El grupo de intervención mostró mejoras en responsabilidad personal/social y deportividad.
12	Manzano-Sánchez et al. (2020)	España, secundaria	Intervención no aleatorizada	121 estudiantes	TPSR durante 7 meses	Responsabilidad, valores y comportamiento social	No especificado	Estudiantes y docentes reportaron una valoración favorable de la formación en responsabilidad y valores.
13	Simonton & Shiver (2021)	Estados Unidos, primaria	Cuantitativo comparativo	222 estudiantes	Educación Física basada en TPSR frente a currículo convencional	Responsabilidad, emociones y compromiso conductual	No	El alumnado expuesto a TPSR presentó resultados favorables en responsabilidad percibida, disfrute y participación.
14	Manzano-Sánchez et al. (2021)	España, secundaria	Cuasi-experimental longitudinal	257 estudiantes	TPSR durante 8 meses, aplicado en EF y transversalmente	Responsabilidad, resiliencia, clima y prosocialidad	No especificado	La implementación transversal presentó resultados especialmente favorables en responsabilidad, resiliencia y conducta prosocial.
15	Matsumoto & Kondoh (2021)	Japón, primaria	Intervención educativa	31 estudiantes de sexto grado	Aprendizaje cooperativo en Educación Física, 8 sesiones	Diálogo, cooperación y habilidades sociales	No especificado	La calidad de las relaciones dependió de cómo se distribuyó la interacción dentro de los grupos.
16	Oh (2021)	Corea del Sur, secundaria	Cuantitativo correlacional	343 estudiantes	Educación Física	Apoyo docente, apoyo de pares, competen	No especificado	El apoyo percibido de docentes y compañeros se asoció

						cias socioemocionales y resiliencia		positivamente con competencias socioemocionales y resiliencia.
17	Haegele & Maher (2022)	Estados Unidos, secundaria	Cualitativo	8 adolescentes autistas de 13–18 años	Educación Física integrada	Pertenencia, inclusión, relaciones entre pares y bullying	No especificado	La participación en Educación Física no garantizó inclusión; las relaciones entre pares condicionaron fuertemente la experiencia de pertenencia.
18	Casado-Robles et al. (2022)	España, secundaria	Ensayo controlado aleatorizado por conglomerados	Aproximadamente 165 estudiantes	Modelo de Educación Deportiva	Redes sociales, sociometría y relaciones entre compañeros	No especificado	La intervención produjo cambios favorables en determinadas relaciones y redes sociales del alumnado.
19	Hsu et al. (2022)	Taiwán, secundaria	Cuasi-experimental	145 estudiantes de 9 clases y 3 escuelas	TPSR con estrategias de reducción de desconexión moral	Responsabilidad y conductas disruptivas	No especificado	La incorporación de estrategias de regulación moral se asoció con menor presencia de conductas disruptivas.
20	Molina et al. (2023)	España, escuela rural multinivel	Mixto, intervención educativa	24 estudiantes y 1 docente	Educación Deportiva, 18 sesiones	Relaciones sociales, responsabilidad y valores	Sí	La adaptación del modelo a grupos multinivel fue valorada favorablemente y se observaron mejoras en relaciones y responsabilidad.
21	Hoyo-Guillot & Ruiz-Montero (2023)	España, secundaria	Cuantitativo no aleatorizado	n reportado = 135*	Modelo de Responsabilidad Personal y Social, 16 sesiones	Clima prosocial, autorregulación y motivación	No especificado	Se reportaron cambios favorables en determinadas dimensiones prosociales y de autorregulación.

22	Ibaibarriaga-Toset & Tejero-González (2023)	España	Cuasi-experimental longitudinal	265 estudiantes de 8–12 años	TPSR	Responsabilidad personal y social	No especificado	La intervención produjo una mejora específica en responsabilidad social, con efectos limitados en otras variables.
23	Aracil Alcocer & Alonso Villodre (2024)	España, secundaria	Comparativo no aleatorizado	Dos grupos de adolescentes	Aprendizaje cooperativo frente a metodología competitiva	Relaciones sociales y retraimiento	No especificado	Los resultados fueron mixtos; la diferencia más favorable apareció en retraimiento social, sin mejoras generales en todas las dimensiones.
24	Pan & Hsu (2024)	Taiwán	Cuasi-experimental pretest-postest	114 estudiantes	TPSR	Responsabilidad y eficacia interpersonal	No especificado	El grupo de intervención presentó mejoras en responsabilidad y diferentes dimensiones de eficacia interpersonal.
25	Kaenjan et al. (2024)	Tailandia, secundaria	Cuasi-experimental/no aleatorizado	40 estudiantes varones de 13–15 años	Fútbol, motivación y trabajo en equipo durante 8 semanas	Relaciones entre pares y cooperación	No especificado	El grupo experimental presentó mejores puntuaciones en relaciones entre pares tras la intervención y frente al grupo control.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión. TPSR = Teaching Personal and Social Responsibility. El contexto fue clasificado como rural únicamente cuando el artículo lo identificó explícitamente de esa manera.

La caracterización evidenció una considerable diversidad metodológica, con investigaciones cualitativas, cuantitativas, cuasi-experimentales, mixtas y de investigación-acción. Predominaron las intervenciones fundamentadas en modelos de Educación Deportiva, Responsabilidad Personal y Social y aprendizaje cooperativo. No obstante, únicamente 4 de los 25 estudios (16 %) se desarrollaron explícitamente en contextos rurales, mientras que la mayoría correspondió a contextos urbanos, generales o no especificados territorialmente. Esta distribución confirma que, aunque existe una

producción empírica creciente sobre deporte y dimensiones relacionales de la convivencia, su estudio específico en escuelas rurales continúa siendo limitado.

Debido a la heterogeneidad de los diseños incluidos, la calidad metodológica fue examinada mediante el *Mixed Methods Appraisal* Tool (MMAT; Hong et al., 2018). Se aplicaron inicialmente las dos preguntas de cribado del instrumento y, posteriormente, los cinco criterios correspondientes al tipo de diseño de cada investigación. Las respuestas fueron registradas como Sí, Parcial, No o No determinado, según la información disponible en cada artículo. De acuerdo con las recomendaciones de utilización del MMAT, no se calculó una puntuación porcentual o numérica global; en su lugar, se realizó una valoración cualitativa de las fortalezas y limitaciones metodológicas de cada estudio.

Tabla 10.2

Evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos mediante el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)

N.º	Autor(es), año	Diseño evaluado	S1	S2	C1	C2	C3	C4	C5	Valoración global
1	Sáez Sotomayor & Añazco Martínez (2025)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Adecuada–sólida
2	Añazco-Martínez & Alvarado-Oyarzo (2024)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
3	Chevel Herrera (2024)	Cualitativo fenomenológico	Sí	Sí	Sí	Parcial	Parcial	Parcial	Sí	Adecuada, con limitaciones de reporte
4	Taveras Espinal et al. (2023)	Cuantitativo descriptivo/exploratorio	Sí	Sí	Parcial	Parcial	Sí	ND	Parcial	Adecuada, con limitaciones importantes
5	Coy-Zarabanda et al. (2023)	Cualitativo, investigación-acción	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Parcial	Adecuada–sólida
6	Urbina et al. (2020)	Mixto, evaluación de programa	Sí	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Parcial	Adecuada–sólida
7	Molina et al. (2020)	Mixto/cuasi-experimental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida

8	Gómez Moya & Chaparro Aguado (2020)	Cuantitativo sociométrico/no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Parcial	Adecuada, con limitaciones
9	Rivera-Mancebo et al. (2020)	Cuantitativo preexperimental	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Parcial	Adecuada, con limitaciones de diseño
10	García-García et al. (2020)	Cuantitativo no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
11	Merino-Barrero et al. (2020)	Cuantitativo no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sólida, con limitación de asignación
12	Manzano-Sánchez et al. (2020)	Cuantitativo/no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Adecuada–sólida
13	Simonton & Shiver (2021)	Cuantitativo comparativo no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Parcial	Adecuada, con limitaciones
14	Manzano-Sánchez et al. (2021)	Cuasi-experimental longitudinal	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
15	Matsumoto & Kondoh (2021)	Intervención educativa cuantitativa	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Parcial	Adecuada, con limitaciones de muestra y control
16	Oh (2021)	Cuantitativo descriptivo-correlacional	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Sí	Adecuada–sólida, con limitación de representatividad
17	Haegele & Maher (2022)	Cualitativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
18	Casado-Robles et al. (2022)	Aleatorizado por conglomerados	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
19	Hsu et al. (2022)	Cuasi-experimental/no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
20	Molina et al. (2023)	Mixto, intervención rural	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
21	Hoyo-Guillot & Ruiz-Montero (2023)	Cuantitativo no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Parcial	Adecuada, con inconsistencia de reporte
22	Ibaibarriaga-Toset & Tejero-González (2023)	Cuasi-experimental longitudinal	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida

23	Aracil Alcocer & Alonso Villodre (2024)	Comparativo no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	Adecuada, con limitaciones importantes de diseño
24	Pan & Hsu (2024)	Cuasi-experimental pretest-postest	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólida
25	Kaenjan et al. (2024)	Cuasi-experimental/no aleatorizado	Sí	Sí	Sí	Parcial	Sí	Sí	Sí	Adecuada–sólida, con limitación de representatividad

Nota. S1 y S2 corresponden a las preguntas de cribado del MMAT. Los criterios C1–C5 se interpretaron según la categoría metodológica correspondiente a cada estudio. ND = no determinado. No se calculó una puntuación global de calidad.

La evaluación metodológica mostró, en términos generales, una calidad adecuada del corpus. Los estudios de mayor solidez presentaron correspondencia clara entre objetivos, diseño, instrumentos y análisis, particularmente en investigaciones cuasi-experimentales con grupos de comparación, intervenciones longitudinales y estudios cualitativos con procedimientos analíticos explícitos. Las limitaciones más recurrentes estuvieron relacionadas con muestras pequeñas o seleccionadas por conveniencia, ausencia de aleatorización, diseños de un solo grupo, representatividad limitada, dependencia de medidas de autoinforme y algunas inconsistencias en el reporte de participantes. Estas características fueron consideradas durante la interpretación de los hallazgos, evitando atribuir el mismo peso a todos los estudios y restringiendo las afirmaciones causales a los diseños con mayor soporte metodológico.

10.2.4 Análisis y síntesis de la evidencia

La síntesis se desarrolló mediante un procedimiento de comparación temática de los hallazgos extraídos. Inicialmente se identificaron unidades de significado relacionadas con los propósitos de las intervenciones, las características de las prácticas deportivas, los resultados sociales reportados, las condiciones pedagógicas de implementación y el contexto educativo. Posteriormente, los hallazgos fueron comparados entre estudios para identificar convergencias, divergencias y patrones recurrentes.

El análisis prestó especial atención a diferenciar entre la mera participación en actividades deportivas y las intervenciones estructuradas con intencionalidad

pedagógica. De esta manera, los resultados fueron interpretados considerando componentes como cooperación, responsabilidad personal y social, comunicación, regulación de conflictos, inclusión, pertenencia y relaciones entre pares. También se examinó transversalmente la presencia o ausencia de ruralidad en los estudios con el propósito de establecer hasta qué punto la evidencia disponible permite trasladar las conclusiones generales sobre deporte y convivencia a las instituciones educativas rurales.

La síntesis evitó equiparar asociación con causalidad. Los estudios correlacionales fueron interpretados exclusivamente en términos de relación entre variables; los diseños preexperimentales y no aleatorizados fueron considerados como evidencia de cambios observados después de las intervenciones, mientras que los diseños con grupos de comparación y mayor control metodológico recibieron un peso interpretativo superior. Los estudios cualitativos fueron utilizados para comprender experiencias, percepciones, procesos de pertenencia y dinámicas de interacción que no podían ser reducidas exclusivamente a indicadores cuantitativos.

10.3. RESULTADOS

El análisis de los 25 estudios incluidos evidenció que la relación entre práctica deportiva, Educación Física y convivencia escolar no depende únicamente de la participación en actividades físicas, sino de la forma en que estas son organizadas pedagógicamente. En el corpus se identificaron intervenciones fundamentadas en modelos de Educación Deportiva, Responsabilidad Personal y Social, aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo y estrategias de comunicación y regulación del conflicto. Los estudios también mostraron diferencias importantes en cuanto al diseño metodológico, la duración de las intervenciones y el contexto educativo en el que fueron implementadas.

La síntesis temática permitió agrupar los hallazgos en cuatro categorías principales: relaciones entre pares, cooperación y convivencia; responsabilidad personal y social como mediación pedagógica; inclusión, pertenencia y regulación de conductas; y práctica deportiva y convivencia en contextos rurales. Estas categorías no representan compartimentos completamente independientes, debido a que algunos

estudios aportaron evidencia a más de una dimensión. Para la organización de los resultados se asignó a cada investigación la categoría correspondiente a su contribución principal.

Tabla 10.3

Distribución de los estudios según categoría temática principal

Categoría temática	Número de estudios	Porcentaje
Relaciones entre pares, cooperación y convivencia	7	28 %
Responsabilidad personal y social como mediación pedagógica	8	32 %
Inclusión, pertenencia y regulación de conductas	6	24 %
Práctica deportiva y convivencia en contextos rurales	4	16 %
Total	25	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios incluidos. Cada estudio fue asignado a una categoría principal según el eje predominante de sus hallazgos.

La distribución muestra que la mayor proporción de investigaciones se concentró en el desarrollo de la responsabilidad personal y social mediante intervenciones deportivas estructuradas, con 8 estudios (32 %), seguida de los trabajos centrados en relaciones entre pares, cooperación y convivencia, con 7 estudios (28 %). Los estudios sobre inclusión, pertenencia y regulación de conductas representaron el 24 % del corpus. En contraste, únicamente 4 investigaciones (16 %) se desarrollaron explícitamente en contextos rurales, confirmando que la evidencia específica sobre deporte y convivencia en escuelas rurales continúa siendo comparativamente limitada.

10.3.1 Relaciones entre pares, cooperación y convivencia

Los estudios agrupados en esta categoría muestran que las actividades deportivas pueden funcionar como escenarios de interacción social cuando incorporan dinámicas cooperativas, distribución de roles, comunicación y resolución de conflictos. Rivera-Mancebo et al. (2020), por ejemplo, integraron estrategias de comunicación y resolución de conflictos en una intervención basada en Educación Deportiva, observando cambios favorables en conducta prosocial y relaciones sociales. De manera similar, Casado-Robles et al. (2022) encontraron modificaciones en las redes sociales y en determinadas relaciones entre compañeros después de una unidad de Educación Deportiva.

El aprendizaje cooperativo también mostró resultados relevantes, aunque no uniformes. Matsumoto y Kondoh (2021) observaron que la calidad de las interacciones

dependía de la distribución efectiva del diálogo dentro de los grupos, evidenciando que la cooperación formal no garantiza por sí sola una participación equilibrada. Aracil Alcocer y Alonso Villodre (2024) encontraron resultados favorables principalmente en retraimiento social, sin cambios generalizados en todas las dimensiones de las relaciones sociales. Estos hallazgos sugieren que el impacto relacional del deporte depende de cómo se estructuran las tareas, los roles y las oportunidades de interacción.

Kaenjan et al. (2024) aportaron evidencia adicional al mostrar que una intervención de fútbol combinada con estrategias motivacionales y trabajo en equipo produjo mejoras en relaciones entre pares frente a un grupo control. En conjunto, los estudios de esta categoría indican que las mejoras relacionales parecen asociarse con intervenciones que incorporan explícitamente cooperación, comunicación y corresponsabilidad, más que con la práctica deportiva aislada.

10.3.2 Responsabilidad personal y social como mediación pedagógica

La categoría con mayor representación estuvo conformada por estudios basados principalmente en el modelo Teaching Personal and Social Responsibility y enfoques afines. García-García et al. (2020), Merino-Barrero et al. (2020), Manzano-Sánchez et al. (2020, 2021), Ibaibarriaga-Toset y Tejero-González (2023) y Pan y Hsu (2024) analizaron distintas formas de integrar responsabilidad, respeto, esfuerzo, autonomía y transferencia de aprendizajes dentro de las clases de Educación Física.

Los resultados fueron generalmente favorables, aunque con distinta intensidad. Merino-Barrero et al. (2020) encontraron mejoras en responsabilidad personal y social y deportividad después de una intervención prolongada. Manzano-Sánchez et al. (2021) observaron resultados especialmente favorables cuando los principios de responsabilidad se implementaron de manera transversal y no exclusivamente en Educación Física. Ibaibarriaga-Toset y Tejero-González (2023), en cambio, reportaron una mejora específica en responsabilidad social, con efectos más limitados en otras variables, lo que evidencia que los cambios no necesariamente se producen de manera uniforme.

Pan y Hsu (2024) encontraron mejoras en responsabilidad y eficacia interpersonal, mientras que Simonton y Shiver (2021) identificaron resultados favorables en responsabilidad percibida, disfrute y compromiso conductual. En

conjunto, la evidencia sugiere que el deporte adquiere mayor potencial educativo cuando incorpora objetivos explícitos de responsabilidad personal y social, acompañados de seguimiento docente, reflexión y transferencia de los aprendizajes a otras situaciones escolares.

10.3.3 Inclusión, pertenencia y regulación de conductas

La tercera categoría reunió estudios centrados en inclusión, pertenencia, comportamiento prosocial, regulación moral y reducción de conductas disruptivas. Haegele y Maher (2022) mostraron que la participación en clases integradas de Educación Física no garantiza automáticamente experiencias de pertenencia, especialmente cuando persisten relaciones de exclusión o bullying entre pares. Este hallazgo introduce una perspectiva crítica frente a las interpretaciones excesivamente positivas del deporte como mecanismo automático de integración.

Hsu et al. (2022) encontraron que la incorporación de estrategias dirigidas a disminuir la desconexión moral dentro de una intervención basada en responsabilidad se relacionó con una menor presencia de conductas disruptivas. Por su parte, Oh (2021) identificó asociaciones positivas entre el apoyo percibido de docentes y compañeros y las competencias socioemocionales y la resiliencia, aunque por tratarse de un estudio correlacional sus resultados no permiten establecer causalidad.

Coy-Zarabanda et al. (2023) reportaron cambios favorables en integración, comunicación, respeto y expresiones de tolerancia después de una intervención basada en arte y deporte. Taveras Espinal et al. (2023) también identificaron percepciones favorables hacia las actividades físicas grupales como medio para favorecer la convivencia, aunque sus limitaciones de muestreo y reporte obligan a interpretar los resultados con cautela. En conjunto, esta categoría evidencia que el potencial inclusivo del deporte depende de la mediación pedagógica y de la capacidad de las actividades para crear condiciones reales de participación, reconocimiento y regulación de las interacciones.

10.3.4 Práctica deportiva y convivencia en contextos rurales

La evidencia específicamente rural fue la menos representada del corpus. Únicamente 4 de los 25 estudios (16 %) se desarrollaron explícitamente en escuelas

rurales. Añazco-Martínez y Alvarado-Oyarzo (2024) estudiaron un taller extracurricular de fútbol en una escuela rural chilena y encontraron que los participantes asociaban la experiencia con respeto, escucha, tolerancia, amistad y regulación emocional.

Molina et al. (2020) analizaron una intervención de Educación Deportiva en una escuela rural con agrupaciones multinivel, observando mejoras en responsabilidad y distintas dimensiones de las relaciones sociales. Gómez Moya y Chaparro Aguado (2020), también en un aula rural multigrado, identificaron cambios favorables en determinadas interacciones y en la participación de estudiantes inicialmente menos integrados.

Molina et al. (2023) profundizaron en la adaptación del modelo de Educación Deportiva a agrupaciones multinivel rurales y reportaron una valoración favorable de las relaciones sociales, la responsabilidad y la adquisición de valores. Estos estudios muestran que las características organizativas de la escuela rural —como grupos pequeños, multinivel y relaciones interpersonales más próximas— pueden ofrecer condiciones particulares para la implementación de estrategias deportivas. Sin embargo, el número reducido de investigaciones impide generalizar los resultados a la diversidad de contextos rurales.

En términos globales, los hallazgos indican que la práctica deportiva puede constituirse en un escenario pedagógico favorable para la convivencia cuando incorpora estructuras de cooperación, responsabilidad, participación, inclusión y regulación de las interacciones. No obstante, los resultados no respaldan la idea de que la práctica deportiva, por sí sola, produzca mejoras automáticas en la convivencia escolar. Los efectos reportados dependen de la intencionalidad pedagógica, del diseño de las intervenciones, de la duración de los programas y de las características del contexto educativo. La evidencia disponible también confirma una brecha específica en la investigación rural, debido a que solo una proporción minoritaria del corpus ha examinado directamente estos escenarios

10.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión permiten sostener que la relación entre deporte, Educación Física y convivencia escolar debe comprenderse desde una perspectiva

pedagógica y no únicamente desde la participación física en actividades deportivas. El corpus analizado muestra que los efectos más favorables aparecen cuando la práctica deportiva se estructura mediante objetivos explícitos de cooperación, responsabilidad, comunicación, inclusión y regulación de las interacciones. Esta interpretación supone una modificación importante frente al manuscrito original, que tendía a presentar el deporte de manera más general como un recurso con efectos positivos sobre la convivencia.

En primer lugar, los resultados relativos a relaciones entre pares y cooperación evidencian que el deporte puede facilitar interacciones positivas cuando las tareas, los roles y las normas de participación son diseñados deliberadamente para favorecer el trabajo conjunto. Rivera-Mancebo et al. (2020), Casado-Robles et al. (2022), Matsumoto y Kondoh (2021) y Kaenjan et al. (2024) convergen en mostrar que la comunicación, la distribución de responsabilidades y la organización de los grupos tienen un papel central en los resultados sociales. Sin embargo, las mejoras no fueron uniformes en todos los estudios, lo que indica que no basta con incorporar actividades cooperativas nominalmente; es necesario garantizar que la cooperación se traduzca efectivamente en participación equilibrada e interacción significativa.

Esta precisión resulta especialmente relevante porque evita atribuir al deporte una capacidad transformadora automática. Aracil Alcocer y Alonso Villodre (2024), por ejemplo, identificaron resultados favorables solo en determinadas dimensiones de las relaciones sociales, mientras que otras variables no mostraron cambios claros. De manera semejante, Matsumoto y Kondoh (2021) evidenciaron que dentro de un mismo diseño cooperativo podían mantenerse patrones desiguales de participación. En consecuencia, los hallazgos respaldan una interpretación condicional: el potencial convivencial de la práctica deportiva depende de la calidad de la mediación docente, de las reglas de interacción y del seguimiento de las dinámicas grupales.

La responsabilidad personal y social constituyó el eje más representado en el corpus. Los trabajos fundamentados en TPSR muestran que la Educación Física puede convertirse en un espacio para desarrollar responsabilidad, respeto, autonomía y conducta prosocial cuando estos objetivos son incorporados de forma intencional a la enseñanza. Merino-Barrero et al. (2020), Manzano-Sánchez et al. (2020, 2021), Ibaibarriaga-Toset y Tejero-González (2023) y Pan y Hsu (2024) aportan evidencia

convergente en esta dirección. Particularmente significativo es el resultado de Manzano-Sánchez et al. (2021), donde la aplicación transversal de los principios de responsabilidad produjo resultados más favorables que su uso restringido a una única asignatura.

Este conjunto de estudios sugiere que la convivencia escolar no debería abordarse como un efecto secundario del deporte, sino como un objetivo pedagógico explícito. En otras palabras, el valor educativo de la práctica deportiva parece aumentar cuando las actividades incorporan momentos de reflexión, responsabilidades diferenciadas, normas construidas colectivamente, oportunidades de liderazgo y transferencia de aprendizajes hacia otras situaciones escolares. Esta lectura coincide con la orientación general del manuscrito, que ya planteaba la necesidad de superar enfoques puramente disciplinarios o instrumentales y avanzar hacia propuestas pedagógicas más estructuradas.

Los hallazgos sobre inclusión y pertenencia introducen, además, una dimensión crítica. Haegele y Maher (2022) muestran que compartir físicamente un espacio de Educación Física no garantiza que los estudiantes experimenten pertenencia o inclusión. La existencia de bullying, aislamiento o vínculos negativos entre pares puede convertir el escenario deportivo en un espacio de exclusión. De manera complementaria, Hsu et al. (2022) evidencian que la regulación de conductas disruptivas requiere estrategias pedagógicas específicas y no solo participación deportiva. Por ello, resulta metodológicamente más adecuado afirmar que el deporte ofrece un contexto potencial para la inclusión, siempre que existan condiciones de acompañamiento, reconocimiento y regulación de las relaciones.

La evidencia rural merece una consideración específica porque constituye uno de los principales aportes y, al mismo tiempo, uno de los principales vacíos de la revisión. Solo 4 de los 25 estudios se desarrollaron explícitamente en contextos rurales, equivalentes al 16 % del corpus. Esto confirma una brecha que el manuscrito original ya señalaba de manera general: la producción sobre convivencia y deporte se concentra mayoritariamente en escenarios urbanos o no especificados territorialmente, mientras que las escuelas rurales continúan escasamente representadas.

Los estudios rurales incluidos, particularmente Añazco-Martínez y Alvarado-Oyarzo (2024), Molina et al. (2020), Gómez Moya y Chaparro Aguado (2020) y Molina

et al. (2023), muestran que los agrupamientos multinivel, el tamaño reducido de los grupos y la cercanía interpersonal pueden generar condiciones singulares para el desarrollo de propuestas deportivas. Sin embargo, estas características no deben idealizarse. La evidencia disponible es todavía escasa y procede de contextos concretos, por lo que no permite afirmar que las mismas dinámicas se reproduzcan en todas las escuelas rurales. La ruralidad debe entenderse como una categoría contextual heterogénea, atravesada por condiciones territoriales, culturales, económicas e institucionales específicas.

Desde una perspectiva metodológica, la revisión también muestra que la fuerza de la evidencia es desigual. La evaluación mediante MMAT indicó una calidad general adecuada, pero identificó limitaciones recurrentes relacionadas con muestras pequeñas, selección por conveniencia, diseños de un solo grupo, ausencia de aleatorización, dependencia de autoinformes e inconsistencias de reporte. Por tanto, los resultados más favorables deben interpretarse con cautela y ponderarse según el diseño de cada estudio. Los ensayos con grupos comparadores y las intervenciones longitudinales ofrecen un soporte más fuerte que los estudios descriptivos, preexperimentales o correlacionales.

En conjunto, la evidencia revisada permite concluir que la práctica deportiva posee potencial pedagógico para contribuir a la convivencia escolar, pero este potencial está condicionado por la intencionalidad formativa, la organización de las actividades, la duración de las intervenciones, la mediación docente y las características del contexto. La contribución principal de esta revisión no consiste en afirmar que el deporte mejora automáticamente la convivencia, sino en mostrar en qué condiciones pedagógicas y relacionales puede convertirse en un escenario favorable para su construcción. En los contextos rurales, esta conclusión adquiere especial relevancia, aunque la limitada cantidad de estudios disponibles confirma la necesidad de ampliar investigaciones longitudinales, comparativas y contextualizadas que permitan comprender con mayor precisión cómo adaptar estos modelos a la diversidad de territorios rurales.

10.5. CONCLUSIONES

La revisión sistemática permitió establecer que la práctica deportiva y la Educación Física pueden constituirse en escenarios pedagógicos favorables para la construcción de convivencia escolar, siempre que su implementación esté acompañada de una intencionalidad formativa explícita. Los estudios analizados muestran que los efectos más consistentes no se derivan de la actividad deportiva por sí misma, sino de intervenciones estructuradas que incorporan cooperación, responsabilidad personal y social, comunicación, inclusión, trabajo en equipo y regulación de las interacciones.

Los hallazgos evidencian que las relaciones entre pares pueden fortalecerse cuando las actividades deportivas favorecen la participación equilibrada, la distribución de roles y la toma de decisiones compartidas. Sin embargo, los resultados no fueron uniformes en todos los estudios, por lo que no puede asumirse que cualquier metodología cooperativa produzca automáticamente mejoras en la convivencia. La calidad de la mediación docente, la duración de las intervenciones y la forma en que se organizan las tareas influyen de manera importante en los resultados sociales observados.

La responsabilidad personal y social se consolidó como uno de los ejes más relevantes dentro de la evidencia revisada. Los modelos orientados al respeto, la autonomía, el liderazgo y la transferencia de aprendizajes hacia otros ámbitos escolares mostraron resultados favorables en distintas dimensiones de comportamiento social y convivencia. A su vez, los estudios sobre inclusión y pertenencia demostraron que el deporte también puede reproducir situaciones de exclusión, aislamiento o conflicto cuando no existen condiciones pedagógicas adecuadas, lo que obliga a evitar una visión idealizada de su potencial educativo.

Uno de los principales hallazgos de la revisión fue la limitada producción empírica específicamente desarrollada en contextos rurales. Solo 4 de los 25 estudios incluidos, equivalentes al 16 % del corpus, se realizaron explícitamente en escuelas rurales. Aunque estos trabajos reportaron resultados favorables en responsabilidad, relaciones sociales, participación y convivencia, su reducido número y la diversidad de los contextos analizados impiden generalizar los hallazgos a la totalidad de las instituciones rurales.

Desde una perspectiva metodológica, el corpus presentó una calidad global adecuada, aunque con diferencias importantes entre los estudios. Las principales

limitaciones estuvieron relacionadas con muestras pequeñas, selección por conveniencia, ausencia de aleatorización, diseños de un solo grupo, dependencia de autoinformes y problemas puntuales de reporte. Por ello, los resultados deben interpretarse de acuerdo con la fortaleza de cada diseño y evitando atribuir causalidad cuando la metodología utilizada no lo permite.

En consecuencia, futuras investigaciones deberían ampliar la evidencia longitudinal, comparativa y contextualizada sobre práctica deportiva y convivencia escolar en territorios rurales. También resulta necesario diseñar y evaluar propuestas pedagógicas que consideren las particularidades organizativas, sociales y culturales de estas instituciones. Más que utilizar el deporte como una actividad complementaria, el reto consiste en convertirlo en un espacio educativo planificado, inclusivo y reflexivo, capaz de contribuir de manera sostenida al fortalecimiento de las relaciones, la corresponsabilidad y la convivencia escolar.

10.6. REFERENCIAS

Añazco-Martínez, L. A., & Alvarado-Oyarzo, L. E. (2024). Percepción de los estudiantes acerca de la convivencia escolar en el taller extracurricular de fútbol. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 25*(2), 1–17. https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.1

Aracil Alcocer, R., & Alonso Villodre, N. (2024). Trabajo cooperativo en educación física: Un enfoque para mejorar las relaciones sociales en adolescentes. *EA, Escuela Abierta, 27*, 3–13. https://doi.org/10.29257/EA27.2024.01

Casado-Robles, C., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., & Viciana, J. (2022). Effect of a Sport Education-based teaching unit in Physical Education on high school students' social networks and quantitative sociometry scores: A cluster randomized control trial. *Revista de Psicodidáctica, 27*(1), 66–75. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.09.002

Chevel Herrera, E. A. (2024). Tendencias investigativas sobre educación física y convivencia escolar: Resolución de conflictos desde prácticas pedagógicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 7462–7481. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12916

Coy-Zarabanda, M. J., Reyes-Reyes, F. A., & Castañeda-Polanco, J. G. (2023). Fortalecimiento de la convivencia escolar a través del arte y el deporte. *Lúdica Pedagógica, 1*(38), 1–21. https://doi.org/10.17227/ludica.num38-20613

García-García, J., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Personal and social responsibility programme effects, prosocial behaviours, and physical activity levels in adolescents and their families. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9), 3184. https://doi.org/10.3390/ijerph17093184

Gómez Moya, F., & Chaparro Aguado, F. (2020). Sociogame y ludograma: Análisis de los resultados tras la implementación del modelo de educación deportiva en la escuela rural. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, 12*(1), 1–18.

Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2022). Male autistic youth experiences of belonging in integrated physical education. *Autism, 26*(1), 51–61. https://doi.org/10.1177/13623613211018637

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information, 34*(4), 285–291. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

Hoyo-Guillot, A., & Ruiz-Montero, P. J. (2023). Influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre la motivación educativa, clima prosocial y la importancia de la educación física en alumnado de Educación Secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 16*(34), 53–70. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9629

Hsu, W.-T., Pan, M., Shang, I.-W., & Hsiao, C.-H. (2022). The influence of integrating moral disengagement minimization strategies into teaching personal and social responsibility on student positive and misbehaviors in physical education. *SAGE Open, 12*(4), 1–11. https://doi.org/10.1177/21582440221143359

Ibaibarriaga-Toset, A., & Tejero-González, C. M. (2023). Personal and social responsibility, achievement goals and perceptions of success in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 23*(92), 233–248. https://doi.org/10.15366/rimcafd2023.92.019

Kaenjan, W., Tingsabhat, S., Wongpipit, W., & Orrachorn, N. (2024). Effects of physical education activities using motivation theory with teamwork on peer relationship for secondary school team athletes. *Academic Journal of Thailand National Sports University, 16*(2), 233–246.

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Student and teacher perceptions of Teaching Personal and Social Responsibility implementation, academic performance and gender differences in secondary education. *Sustainability, 12*(11), 4590. https://doi.org/10.3390/su12114590

Manzano-Sánchez, D., González-Víllora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in the secondary education curriculum: Implications in psychological and contextual variables in students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(6), 3047. https://doi.org/10.3390/ijerph18063047

Matsumoto, K., & Kondoh, T. (2021). A study on cooperative learning in an elementary school physical education classes: Focusing on students' dialogue. *Journal of Physical Exercise and Sports Science, 26*(2), 137–148. https://doi.org/10.34611/jpess.26.2_137

Merino-Barrero, J. A., Belando-Pedreño, N., Valero-Valenzuela, A., & Fernández-Río, J. (2020). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education, 39*(2), 247–255. https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0022

Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: Amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos, 38*, 291–299. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685

Molina, M., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & van Hilvoorde, I. (2023). Propuesta de una temporada de Educación Deportiva multinivel: Aplicación en la escuela rural. *Journal of Sport and Health Research, 15*(1), 131–150. https://doi.org/10.58727/jshr.88745

Oh, J. (2021). The effects of teachers' social support and peers' relatedness support on students' social-emotional competencies and resilience in physical education. *Korean Society for the Study of Physical Education, 26*(1), 73–86. https://doi.org/10.15831/JKSSPE.2021.26.1.73

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pan, M., & Hsu, W.-T. (2024). Examining students' tripartite efficacy beliefs in physical education through a teaching personal and social responsibility intervention. *The Journal of Educational Research, 117*(2), 87–97. https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2329585

Rivera-Mancebo, M. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Valenciano Valcárcel, J. (2020). Efecto del modelo de Educación Deportiva sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15*(46), 561–574. https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1626

Sáez Sotomayor, D., & Añazco Martínez, L. A. (2025). Interés hacia la práctica deportiva y percepción de la convivencia escolar en estudiantes de primero medio. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (93), 9–22.

Simonton, K. L., & Shiver, V. N. (2021). Examination of elementary students' emotions and personal and social responsibility in physical education. *European Physical Education Review, 27*(4), 871–888. https://doi.org/10.1177/1356336X211001398

Taveras Espinal, J. R., Ortiz Zorrilla, F. E., & Bennasar García, M. I. (2023). Actividades físicas como medio para el desarrollo de una sana convivencia en estudiantes de primaria. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2*(6), 926–945. https://doi.org/10.56200/mried.v2i6.6669

Urbina, C., Contreras, T., San Juan, M., López, V., Nuñez, J. C., & Aguirre, C. (2020). Recreación educativa en la escuela: Desde la actividad física hacia el fortalecimiento de la convivencia escolar. *Quaderns de Psicologia, 22*(3), e1550. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1550

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral

José Francisco Arteaga Petro: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Jorge Enrique Taboada Álvarez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © José Francisco Arteaga Petro y Jorge Enrique Taboada Álvarez

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c11*

Capítulo 11

Violencias cotidianas y competencias socioemocionales: implicaciones para la convivencia escolar en Apartadó, Urabá

Jhon Fredy Mosquera Quinto [15]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[15] University of Technology and Education, United States.

jfmosqueraq@ute.edu.co https://orcid.org/0000-0002-9278-9189

RESUMEN

Este capítulo analiza las tendencias de investigación publicadas entre 2015 y 2024 sobre violencias cotidianas, competencias socioemocionales y convivencia escolar, con énfasis en sus implicaciones para Apartadó, Urabá. Se desarrolló una revisión narrativa sistematizada con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico, orientada por el framework SALSA. El corpus analítico quedó conformado por 15 publicaciones, organizadas en cuatro categorías: violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar; competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz; violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional; y violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales. Los resultados muestran que la violencia digital constituye la tendencia más representada del corpus, mientras que las competencias socioemocionales aparecen vinculadas con procesos de empatía, autorregulación y resolución de conflictos. Asimismo, la literatura destaca el valor de los enfoques restaurativos frente a respuestas exclusivamente punitivas. También se evidencia la necesidad de fortalecer ciudadanía digital escolar. Sin embargo, la evidencia científica producida específicamente en Apartadó continúa siendo limitada. Se concluye que las tendencias identificadas ofrecen un marco útil para orientar acciones educativas contextualizadas, pero requieren ser contrastadas mediante investigaciones empíricas locales que permitan comprender con mayor precisión las relaciones entre violencia, desarrollo socioemocional, convivencia escolar y construcción de paz en el territorio.

Palabras clave: violencias cotidianas; competencias socioemocionales; convivencia escolar; cibervictimización; justicia restaurativa.

11.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión central de la experiencia educativa, debido a que involucra la manera en que los estudiantes construyen relaciones, interpretan normas, gestionan conflictos y desarrollan formas de reconocimiento mutuo dentro de la institución. En este marco, las violencias cotidianas no siempre se manifiestan mediante agresiones físicas evidentes, sino también a través de exclusiones, humillaciones, burlas, silencios, estereotipos, jerarquías y otras prácticas que pueden normalizarse en la vida escolar. El manuscrito original ya señalaba que estas formas recurrentes de agresión deterioran progresivamente el clima institucional y afectan la calidad de las relaciones entre los actores educativos.

Comprender estas dinámicas exige ampliar la noción de violencia escolar más allá de los episodios visibles o sancionables. Las formas simbólicas y relacionales pueden operar de manera acumulativa y producir efectos sobre el sentido de pertenencia, la autoestima, la motivación y la percepción de seguridad. Esta perspectiva resulta especialmente relevante porque muchas de estas prácticas se integran a la cotidianidad institucional y pueden permanecer fuera de los protocolos tradicionales de atención cuando no son reconocidas como violencia explícita.

Frente a estas problemáticas, las competencias socioemocionales han adquirido una importancia creciente dentro de la investigación educativa. Procesos como la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, la toma responsable de decisiones y la capacidad de establecer relaciones constructivas se vinculan con la posibilidad de afrontar conflictos de manera menos agresiva y fortalecer formas de convivencia basadas en reconocimiento y respeto. El manuscrito ya incorporaba esta relación al señalar que la educación emocional puede contribuir a contrarrestar los efectos de las agresiones normalizadas y ofrecer recursos para la vida en comunidad.

La literatura contemporánea también muestra que la convivencia escolar se ha transformado con la expansión de las tecnologías digitales. El ciberacoso y otras formas de cibervictimización prolongan los conflictos fuera del espacio físico de la escuela, amplían las audiencias potenciales y pueden intensificar las consecuencias emocionales de la agresión. Los estudios incluidos en el corpus muestran que la violencia digital constituye una de las líneas con mayor presencia durante el periodo 2015–2024,

especialmente por su relación con regulación emocional, rendimiento académico, motivación y experiencias de victimización.

En este escenario, las competencias socioemocionales adquieren una doble relevancia. Por una parte, pueden favorecer el reconocimiento y regulación de emociones en situaciones de conflicto; por otra, pueden contribuir al uso responsable de los entornos digitales y al desarrollo de estrategias de autocuidado. De esta manera, la formación socioemocional no debe entenderse únicamente como un componente individual del bienestar, sino como una dimensión vinculada con la prevención de violencias, la construcción de relaciones y la participación responsable dentro y fuera de los espacios escolares.

Otro eje importante corresponde a la respuesta institucional frente a los conflictos. Las aproximaciones exclusivamente punitivas pueden resultar insuficientes cuando las dinámicas de violencia se relacionan con vínculos deteriorados, desigualdades, experiencias emocionales y contextos sociales complejos. La literatura sobre justicia restaurativa y construcción de paz propone alternativas centradas en diálogo, reparación, reconocimiento, responsabilidad y reconstrucción de relaciones. En el corpus revisado, esta perspectiva aparece asociada con la necesidad de comprender la convivencia como un proceso formativo y no solamente como cumplimiento disciplinario.

Esta discusión adquiere particular importancia en territorios como Apartadó y Urabá. El manuscrito original destaca que la región ha estado marcada por el conflicto armado, el desplazamiento, las transformaciones derivadas del postacuerdo y otras formas de violencia territorial que inciden en la vida comunitaria y educativa. Sin embargo, la revisión también evidencia que la cantidad de publicaciones científicas directamente centradas en Apartadó sigue siendo limitada, por lo que resulta metodológicamente más adecuado interpretar la literatura nacional e internacional como un marco para derivar implicaciones contextualizadas, y no como evidencia producida exclusivamente en el municipio.

A partir de esta situación, se requiere una lectura organizada de la producción reciente que permita identificar cómo se están articulando las violencias cotidianas, las competencias socioemocionales, las violencias digitales y las respuestas restaurativas dentro de los contextos educativos. Esta revisión resulta pertinente porque permite

reconocer tendencias dominantes, vacíos temáticos y posibilidades de aplicación para territorios que enfrentan condiciones históricas y sociales particulares.

En consecuencia, el objetivo de este capítulo es analizar las tendencias de investigación publicadas entre 2015 y 2024 sobre violencias cotidianas y competencias socioemocionales en contextos educativos, con el propósito de identificar implicaciones para el fortalecimiento de la convivencia escolar en Apartadó, Urabá. De manera específica, se examinan las formas simbólicas y cotidianas de agresión escolar, el papel de las competencias socioemocionales en la convivencia y la cultura de paz, las violencias digitales y la cibervictimización, y los aportes de la justicia restaurativa y la construcción de paz en contextos territoriales.

11.2. METODOLOGÍA

11.2.1 Diseño de la revisión

El estudio se desarrolló mediante una revisión narrativa sistematizada, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico, orientada a identificar y organizar las principales tendencias de investigación sobre violencias cotidianas, competencias socioemocionales y convivencia escolar. Como referente procedimental se adoptó el *framework* SALSA —*Search*, *Appraisal, Synthesis* and *Analysis*—, utilizado para estructurar la búsqueda, valoración, síntesis e interpretación de la literatura seleccionada. El manuscrito original ya planteaba este enfoque como alternativa para garantizar mayor trazabilidad en una revisión de carácter narrativo dentro de las ciencias sociales y educativas.

La revisión se orientó mediante la pregunta: ¿qué tendencias de investigación publicadas entre 2015 y 2024 permiten comprender la relación entre violencias cotidianas y competencias socioemocionales en contextos educativos, y qué implicaciones pueden derivarse para la convivencia escolar en Apartadó, Urabá? Esta formulación permitió diferenciar entre la evidencia científica utilizada para construir las tendencias y las fuentes territoriales empleadas para contextualizar sus implicaciones en Apartadó y la región de Urabá.

11.2.2 Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda documental se realizó en Scopus, Web of Science, Dialnet, Redalyc, SciELO y Google Scholar, fuentes previamente identificadas en el manuscrito por su cobertura de investigaciones educativas y sociales en español, inglés y portugués. De manera complementaria, se consultaron repositorios institucionales colombianos y documentos de organismos nacionales e internacionales con el propósito de fortalecer la contextualización territorial y conceptual.

La estrategia de búsqueda combinó descriptores en español e inglés relacionados con los ejes centrales del estudio. Entre los términos empleados se incluyeron violencias cotidianas, violencia escolar, violencia simbólica, competencias socioemocionales, aprendizaje socioemocional, convivencia escolar, ciberacoso, regulación emocional, conflicto armado y construcción de paz. Sus equivalentes en inglés incluyeron expresiones como *everyday violence, school violence, symbolic violence*, social and *emotional learning, socio-emotional competencies, school coexistence*, *cyberbullying, emotion regulation y armed conflict*. El manuscrito original utilizaba combinaciones bilingües similares para ampliar la cobertura de la literatura internacional e iberoamericana.

11.2.3 Criterios de selección y conformación del corpus

Para el análisis principal se estableció como periodo de inclusión 2015–2024. Se seleccionaron publicaciones académicas directamente relacionadas con uno o varios de los siguientes ejes: violencias cotidianas o simbólicas en contextos educativos, convivencia escolar, competencias socioemocionales, cibervictimización, regulación emocional, justicia restaurativa y construcción de paz. Se priorizaron artículos publicados en revistas académicas y trabajos de síntesis directamente pertinentes para la identificación de tendencias.

Se excluyeron del corpus analítico las publicaciones posteriores a 2024, los documentos duplicados, las fuentes cuya relación con los objetivos era tangencial y los trabajos cuya población o contexto resultaban insuficientemente pertinentes para el análisis educativo. Las referencias anteriores a 2015 no fueron contabilizadas dentro del corpus, aunque algunas se conservaron como antecedentes teóricos, históricos o normativos para contextualizar conceptos como convivencia, bullying, inteligencia emocional y aprendizaje socioemocional.

Asimismo, las tesis, trabajos de grado e informes institucionales vinculados con Apartadó, Urabá y Antioquia fueron tratados como literatura gris contextual y no se incorporaron al conteo del corpus analítico principal. Esta decisión permitió aprovechar su valor territorial sin equiparar su peso metodológico con el de las publicaciones científicas utilizadas para construir las tendencias.

Después de la auditoría y depuración de las fuentes, el corpus analítico definitivo quedó conformado por 15 publicaciones correspondientes al periodo 2015–2024. Estas fuentes constituyeron la base de la síntesis temática. De manera paralela, se conservaron documentos de literatura gris y antecedentes conceptuales únicamente para contextualización y discusión.

11.2.4 Organización y análisis del corpus

Las 15 publicaciones fueron organizadas mediante una matriz de caracterización que registró autoría, año, tipo de publicación o enfoque, tema principal, aporte relevante para la revisión y categoría temática predominante. Esta matriz permitió distinguir entre estudios empíricos, publicaciones de síntesis y trabajos de apoyo analítico, evitando atribuir a todos los documentos el mismo peso interpretativo.

Tabla 11.1

Caracterización temática de las publicaciones incluidas en el corpus analítico

N.º	Autor(es), año	Tipo de publicación / enfoque	Tema principal	Aporte relevante para la revisión	Categoría
1	Alcántara Sánchez & Ibarra Uribe (2017)	Artículo; abordaje conceptual/interpretativo	Violencia simbólica	Comprende la violencia como práctica cargada de significados y relaciones de poder, ampliando el análisis más allá de la agresión física.	T1
2	Konal Memiş & Korumaz (2024)	Artículo de investigación escolar	Violencia simbólica en instituciones educativas	Identifica formas naturalizadas de dominación, lenguaje, gestos y expectativas diferenciadas que pueden reproducir desigualdades dentro de la escuela.	T1

3	Olhaberry & Sieverson (2022)	Artículo de revisión/desarrollo socioemocional	Regulación emocional y desarrollo temprano	Destaca la importancia de las relaciones tempranas y la regulación emocional como bases del desarrollo socioemocional posterior.	T2
4	Paja Aguilar & Tolentino-Quiñones (2021)	Artículo	Educación emocional y prevención	Vincula el desarrollo socioemocional con la prevención de riesgos psicosociales y la protección en contextos presenciales y digitales.	T2
5	Rojas Monedero (2020)	Artículo	Inteligencia emocional y construcción de paz	Plantea el fortalecimiento de competencias emocionales como recurso pedagógico para promover relaciones pacíficas y bienestar escolar.	T2
6	Betancur Vásquez (2024)	Revisión bibliográfica	Educación socioemocional y relación familia-escuela	Integra escuela, familia y desarrollo emocional como dimensiones interdependientes para favorecer convivencia y formación ciudadana.	T2
7	Acosta Gutiérrez & Amador Esparza (2021)	Artículo/propuesta psicoeducativa	Prevención del ciberacoso en secundaria	Advierte que las relaciones trasladadas al entorno digital requieren educación emocional, autocuidado y uso responsable de las tecnologías.	T3
8	Castro Castañeda et al. (2019)	Artículo empírico	Cibervictimización adolescente	Identifica variables individuales y relacionales que diferencian a víctimas y no víctimas de ciberacoso.	T3
9	Donoso Vázquez et al. (2019)	Artículo empírico	Factores asociados a cibervictimización	Relaciona la vulnerabilidad digital adolescente con factores de	T3

				riesgo y con la exposición temprana a entornos virtuales.	
10	Ortega Reyes & González Bañales (2016)	Artículo	Ciberacoso y rendimiento académico	Reporta una relación negativa entre ciberacoso y desempeño escolar, mostrando consecuencias académicas de la violencia digital.	T3
11	Rey et al. (2018)	Artículo empírico	Inteligencia emocional y cibervictimización	Señala que las habilidades socioemocionales pueden actuar como factor protector frente a consecuencias negativas de la cibervictimización.	T3
12	Rivadulla López & Rodríguez Correa (2019)	Artículo con reconstrucción retrospectiva	Experiencias de ciberacoso escolar	Muestra repercusiones del ciberacoso en motivación, continuidad académica y experiencia escolar desde relatos juveniles.	T3
13	Álvarez Giraldo et al. (2024)	Artículo	Violencia y paz territorial en Urabá	Aporta contextualización territorial sobre persistencia de dinámicas violentas y desafíos para la construcción de paz en Urabá.	T4
14	Rea Rubiano & Saldarriaga Vélez (2023)	Artículo	Emociones, justicia y violencias escolares	Vincula emociones, experiencias de violencia y formas de justicia escolar como dimensiones relevantes para transformar la convivencia.	T4
15	Rubiano Cepeda et al. (2024)	Artículo	Justicia escolar restaurativa y construcción de paz	Propone la justicia restaurativa como vía educativa para fortalecer diálogo, reparación, reconocimiento y construcción de paz escolar.	T4

Nota. Elaboración propia a partir del corpus analítico seleccionado para la revisión narrativa sistematizada. T1 = Violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar; T2 = Competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz; T3 = Violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional; T4 = Violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales.

La organización del corpus permitió identificar cuatro tendencias principales. La categoría de violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional reunió 6 publicaciones (40,0 %), seguida de competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz, con 4 estudios (26,7 %). La categoría violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales agrupó 3 publicaciones (20,0 %), mientras que violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar reunió 2 trabajos (13,3 %). Esta distribución muestra que, dentro del corpus analizado, la violencia digital constituye la línea temática más representada.

El análisis se desarrolló mediante comparación temática e interpretación cualitativa de los hallazgos. En una primera fase se identificaron unidades de significado relacionadas con formas de violencia, regulación emocional, convivencia, cibervictimización, justicia escolar y construcción de paz. Posteriormente, estas unidades fueron agrupadas en categorías convergentes y contrastadas entre publicaciones para identificar coincidencias, diferencias y vacíos.

La contextualización de los hallazgos para Apartadó y Urabá se realizó de manera diferenciada. Las tendencias no fueron interpretadas como resultados producidos específicamente en Apartadó, sino como líneas de conocimiento derivadas de literatura nacional e internacional cuyas implicaciones fueron posteriormente contrastadas con literatura gris territorial sobre violencia, convivencia, afectaciones psicosociales y experiencias educativas en Antioquia y Urabá.

11.2.5 Procedimiento SALSA

La aplicación del esquema SALSA se organizó en cuatro momentos. En la fase Search, se localizaron las publicaciones mediante las bases de datos, repositorios y descriptores definidos. En *Appraisal*, se examinaron la pertinencia temática, el periodo de publicación, el tipo de documento y su correspondencia con los objetivos. En *Synthesis*, los trabajos seleccionados fueron organizados en la matriz de caracterización y agrupados de acuerdo con patrones temáticos comunes. Finalmente, en *Analysis*, las categorías fueron interpretadas de manera comparativa, prestando especial atención a sus posibles implicaciones para el fortalecimiento de la convivencia escolar en territorios afectados históricamente por diferentes formas de violencia.

Dado que se trata de una revisión narrativa sistematizada y no de una revisión sistemática estricta, no se construyó un diagrama PRISMA ni se reportaron cifras de

duplicados, registros cribados o textos completos excluidos que no estuvieran documentadas originalmente. Esta decisión evita incorporar datos retrospectivos no verificables y mantiene la coherencia entre el alcance narrativo del estudio y el procedimiento realmente sustentado por las fuentes disponibles.

11.3. RESULTADOS

El análisis del corpus conformado por 15 publicaciones permitió identificar cuatro tendencias principales en la producción científica publicada entre 2015 y 2024 sobre violencias cotidianas, competencias socioemocionales y convivencia escolar. Las categorías fueron establecidas a partir del eje predominante de cada publicación y corresponden a: violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar; competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz; violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional; y violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales.

La distribución temática muestra una mayor concentración de publicaciones en la categoría relacionada con violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional, seguida de los estudios sobre competencias socioemocionales. Las categorías sobre violencia simbólica y sobre justicia restaurativa y construcción de paz presentan una representación menor, aunque resultan especialmente relevantes para comprender las dinámicas de convivencia y su posible aplicación en contextos como Apartadó y Urabá.

Tabla 11.2

Distribución de las publicaciones según categoría temática principal

Categoría temática	Número de publicaciones	Porcentaje
Violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar	2	13,3 %
Competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz	4	26,7 %
Violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional	6	40,0 %
Violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales	3	20,0 %
Total	15	100 %

Nota. Elaboración propia a partir del corpus analítico de la revisión narrativa sistematizada. Cada publicación fue asignada a una categoría principal según el eje predominante de su contribución.

La categoría de violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional concentró 6 de las 15 publicaciones, equivalentes al 40,0 % del corpus. Le siguió la categoría de competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz, con 4 publicaciones (26,7 %). Los trabajos vinculados con violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales representaron el 20,0 %, mientras que violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar reunió el 13,3 %. Esta distribución evidencia que la expansión de las violencias hacia los entornos digitales constituye la tendencia con mayor presencia dentro del periodo analizado.

11.3.1 Violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar

La primera categoría reunió trabajos que amplían la comprensión de la violencia más allá de la agresión física o verbal explícita. Alcántara Sánchez e Ibarra Uribe (2017) plantean la violencia como una práctica cargada de significados, códigos y relaciones de poder, lo que permite analizar formas de dominación que pueden permanecer normalizadas dentro de los espacios educativos. Desde esta perspectiva, determinadas expresiones, silencios, exclusiones o prácticas institucionales pueden adquirir significado violento aun cuando no sean reconocidas inmediatamente como agresiones.

Konal Memiş y Korumaz (2024) profundizan esta línea al examinar la violencia simbólica en instituciones educativas y mostrar que puede reproducirse mediante gestos, lenguajes, expectativas diferenciadas y relaciones jerárquicas. Los hallazgos sugieren que la naturalización de estas prácticas dificulta su identificación y favorece su permanencia dentro de la cultura escolar.

En conjunto, esta categoría muestra que las violencias cotidianas no siempre adquieren una forma visible o fácilmente sancionable. Su carácter reiterado y normalizado puede afectar las relaciones interpersonales, el reconocimiento del otro y la percepción de seguridad dentro de la escuela. Aunque esta tendencia representa una proporción menor del corpus, aporta una perspectiva necesaria para ampliar el concepto de violencia escolar.

11.3.2 Competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz

La segunda categoría agrupó cuatro publicaciones orientadas al papel de la regulación emocional, la empatía, la educación socioemocional y la construcción de relaciones pacíficas. Olhaberry y Sieverson (2022) destacan que el desarrollo

socioemocional se encuentra estrechamente relacionado con la calidad de las experiencias relacionales y con la capacidad de regulación emocional adquirida desde etapas tempranas.

Paja Aguilar y Tolentino-Quiñones (2021) vinculan la educación emocional con la prevención de riesgos psicosociales y el fortalecimiento de capacidades de autocuidado. Su aporte amplía la comprensión de las competencias socioemocionales al incluir no solo la convivencia presencial, sino también la necesidad de desenvolverse de manera segura y responsable en entornos mediados por tecnologías.

Rojas Monedero (2020) sitúa la inteligencia emocional como una herramienta pedagógica vinculada con la construcción de paz y el bienestar escolar. Desde esta perspectiva, habilidades como empatía, autorregulación y reconocimiento emocional pueden contribuir a formas más constructivas de resolución de conflictos y de interacción entre estudiantes.

Por su parte, Betancur Vásquez (2024) enfatiza la articulación entre escuela, familia y desarrollo emocional. Su revisión plantea que las competencias socioemocionales deben comprenderse como un proceso compartido y no exclusivamente escolar. En conjunto, los trabajos de esta categoría coinciden en presentar la formación socioemocional como una dimensión relevante para la convivencia, aunque sus aportes proceden de diseños y niveles de evidencia diferentes.

11.3.3 Violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional

Esta categoría fue la más representada del corpus, con seis publicaciones. Acosta Gutiérrez y Amador Esparza (2021) destacan la necesidad de incorporar estrategias preventivas y psicoeducativas frente al ciberacoso en educación secundaria, considerando que los conflictos escolares pueden prolongarse y transformarse a través de espacios digitales.

Castro Castañeda et al. (2019) y Donoso Vázquez et al. (2019) examinan factores individuales y relacionales asociados con la cibervictimización adolescente. Ambos trabajos muestran que la exposición a entornos digitales no constituye únicamente un fenómeno tecnológico, sino que se encuentra atravesada por variables emocionales, sociales y relacionales.

Ortega Reyes y González Bañales (2016) vinculan el ciberacoso con efectos negativos sobre el rendimiento académico, ampliando el análisis hacia las consecuencias educativas de la violencia digital. Rey et al. (2018), por su parte, destacan el papel de la inteligencia emocional como posible factor protector frente a las consecuencias de la cibervictimización.

Rivadulla López y Rodríguez Correa (2019) aportan una perspectiva retrospectiva sobre experiencias de ciberacoso escolar y muestran repercusiones relacionadas con motivación, continuidad académica y experiencia educativa. Aunque su población corresponde a jóvenes que reconstruyen experiencias anteriores, el estudio permite identificar efectos que pueden prolongarse más allá del momento inmediato de la agresión.

En conjunto, estos trabajos evidencian que la violencia escolar contemporánea desborda los límites físicos de la institución. Las agresiones pueden mantenerse fuera del horario escolar, ampliar su audiencia y afectar la regulación emocional, la motivación y las relaciones interpersonales. La presencia mayoritaria de esta temática en el corpus confirma que la digitalización constituye una de las principales transformaciones recientes del estudio de la convivencia escolar.

11.3.4 Violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales

La cuarta categoría agrupó tres publicaciones relacionadas con violencia, territorialidad, justicia escolar y construcción de paz. Álvarez Giraldo et al. (2024) aportan una lectura territorial de Urabá y muestran que la construcción de paz continúa condicionada por dinámicas históricas y contemporáneas de violencia. Este trabajo resulta especialmente relevante para contextualizar las implicaciones de la revisión en Apartadó, aunque sus hallazgos no deben interpretarse como evidencia directa de todas las instituciones educativas del municipio.

Rea Rubiano y Saldarriaga Vélez (2023) analizan la relación entre emociones, justicia y experiencias de violencia escolar, destacando que la manera en que las instituciones responden a los conflictos influye en la percepción de reconocimiento, reparación y legitimidad de las normas.

Rubiano Cepeda et al. (2024) profundizan en la justicia escolar restaurativa como alternativa frente a enfoques exclusivamente punitivos. Su aporte destaca el diálogo, la reparación, la responsabilidad y la reconstrucción de vínculos como componentes que pueden contribuir al fortalecimiento de la convivencia y la construcción de paz dentro de los escenarios educativos.

Esta categoría permite vincular la literatura general con las necesidades territoriales de Apartadó y Urabá. No obstante, la revisión evidencia que la producción científica específicamente centrada en este territorio es todavía limitada, por lo que las implicaciones locales deben formularse como orientaciones contextualizadas y no como generalizaciones derivadas de evidencia exclusiva de Apartadó.

11.3.5 Síntesis de los hallazgos

En términos globales, los resultados muestran que la relación entre violencias cotidianas y competencias socioemocionales se configura a través de múltiples escenarios: interacciones presenciales, prácticas simbólicas, espacios digitales, regulación emocional y respuestas institucionales frente al conflicto. La literatura revisada sugiere que las competencias socioemocionales pueden contribuir al reconocimiento de emociones, la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, mientras que las violencias normalizadas o digitalizadas pueden deteriorar estas mismas capacidades y afectar la experiencia escolar.

Asimismo, la revisión identifica una brecha entre la amplitud de la literatura internacional y la cantidad de investigaciones específicamente orientadas a territorios como Apartadó. Por esta razón, las cuatro tendencias deben entenderse como referentes para interpretar y orientar futuras acciones educativas contextualizadas, y no como evidencia producida exclusivamente en el municipio.

11.4. DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión muestran que las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales no deben analizarse como fenómenos independientes, sino como dimensiones que interactúan de manera constante en la experiencia escolar. Las prácticas de exclusión, violencia simbólica, cibervictimización y conflicto deterioran vínculos, seguridad y pertenencia, mientras que recursos como la regulación emocional,

la empatía y la capacidad de resolver conflictos pueden contribuir a respuestas más constructivas. Esta relación ya estaba presente en el manuscrito original, aunque la reorganización del corpus permite ahora formularla con mayor precisión y sin mezclar fuentes de distinta naturaleza.

La primera tendencia, relacionada con violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar, evidencia que una parte del problema permanece por debajo del umbral de las conductas tradicionalmente sancionadas. Alcántara Sánchez e Ibarra Uribe (2017) y Konal Memiş y Korumaz (2024) permiten comprender que las relaciones de poder, las expectativas diferenciadas, los lenguajes y las prácticas normalizadas pueden configurar formas de violencia que no siempre son reconocidas institucionalmente. Esta perspectiva amplía la noción de convivencia porque obliga a considerar no solo los episodios abiertos de agresión, sino también las dinámicas reiteradas que producen exclusión, desvalorización o desigualdad dentro de la vida escolar.

Este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas relevantes. Si determinadas formas de violencia se encuentran naturalizadas, las estrategias de convivencia no pueden limitarse a protocolos aplicados después de una agresión evidente. Se requiere fortalecer la capacidad institucional para identificar patrones de interacción, discursos y prácticas que puedan afectar de manera acumulativa el bienestar de los estudiantes. En este sentido, la prevención exige procesos de observación, reflexión y formación docente que permitan reconocer formas menos visibles de violencia y abordarlas antes de que se consoliden como parte habitual de la cultura escolar.

La segunda tendencia confirma el lugar que han adquirido las competencias socioemocionales en la investigación sobre convivencia. Los aportes de Olhaberry y Sieverson (2022), Paja Aguilar y Tolentino-Quiñones (2021), Rojas Monedero (2020) y Betancur Vásquez (2024) convergen en la importancia de habilidades como regulación emocional, empatía, autocuidado y reconocimiento de los demás. Sin embargo, la revisión no permite afirmar que estas competencias funcionen de manera automática como solución frente a la violencia. Su desarrollo depende de procesos educativos sostenidos, relaciones significativas y condiciones institucionales que favorezcan su aplicación en situaciones concretas.

Esta precisión resulta importante para evitar reducir la convivencia a una responsabilidad exclusivamente individual del estudiante. La regulación emocional puede ayudar a gestionar conflictos, pero no sustituye las responsabilidades de la escuela frente a relaciones de poder, exclusión, discriminación o violencia estructural. Por ello, las competencias socioemocionales deben articularse con prácticas pedagógicas, normas institucionales, participación familiar y respuestas colectivas frente al conflicto. Desde esta perspectiva, la educación socioemocional adquiere mayor valor cuando se integra a una política de convivencia y no cuando se presenta como una intervención aislada.

La tendencia con mayor representación en el corpus fue la de violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional, con 6 de las 15 publicaciones analizadas. Este resultado sugiere que la expansión de los entornos digitales ha transformado de manera significativa la investigación reciente sobre violencia escolar. Acosta Gutiérrez y Amador Esparza (2021), Castro Castañeda et al. (2019), Donoso Vázquez et al. (2019), Ortega Reyes y González Bañales (2016), Rey et al. (2018) y Rivadulla López y Rodríguez Correa (2019) muestran que los conflictos pueden prolongarse fuera de la institución, alcanzar nuevas audiencias y generar consecuencias que trascienden el horario escolar.

La evidencia sobre cibervictimización también refuerza la necesidad de integrar la ciudadanía digital a la educación socioemocional. El autocuidado, la empatía y la regulación emocional deben extenderse a los espacios virtuales, donde las respuestas impulsivas, la exposición pública y la permanencia de los contenidos pueden intensificar las consecuencias de una agresión. No obstante, la concentración temática del corpus no significa que la violencia digital sea necesariamente la forma más frecuente de violencia en Apartadó; indica únicamente que fue la línea más representada dentro de las publicaciones seleccionadas para el periodo 2015–2024.

La cuarta tendencia, centrada en violencia, justicia restaurativa y construcción de paz, permite conectar los hallazgos generales con territorios marcados por historias de violencia. Rea Rubiano y Saldarriaga Vélez (2023) y Rubiano Cepeda et al. (2024) destacan el valor del diálogo, la reparación, el reconocimiento y la responsabilidad como alternativas a respuestas exclusivamente punitivas. Álvarez Giraldo et al. (2024), por su parte, aporta una lectura territorial de Urabá que muestra que la construcción

de paz continúa condicionada por dinámicas sociales e históricas complejas. Esta articulación resulta especialmente pertinente para comprender la convivencia escolar en territorios donde la experiencia de violencia trasciende los límites de la escuela.

Para Apartadó, las implicaciones deben formularse con cautela. La revisión no constituye una síntesis de estudios producidos exclusivamente en instituciones educativas del municipio. Por tanto, no sería metodológicamente correcto afirmar que las cuatro tendencias describen directamente la realidad escolar de Apartadó. Su principal utilidad consiste en ofrecer un marco analítico que puede contrastarse con la literatura gris territorial y con futuras investigaciones locales. Documentos regionales sobre violencia, afectaciones psicosociales y experiencias educativas pueden ayudar a contextualizar estas tendencias, pero no deben recibir el mismo peso que el corpus científico utilizado para construirlas.

En conjunto, los resultados respaldan la necesidad de una respuesta educativa integrada. La prevención de violencias cotidianas requiere capacidad para reconocer agresiones visibles y simbólicas; el fortalecimiento socioemocional debe incluir empatía, regulación emocional y resolución de conflictos; la convivencia debe ampliarse hacia la ciudadanía digital; y la respuesta institucional puede beneficiarse de enfoques restaurativos orientados a la reparación y reconstrucción de vínculos. Para Apartadó y Urabá, estas orientaciones adquieren relevancia como referentes para el diseño de acciones contextualizadas, pero requieren validación mediante estudios empíricos directamente desarrollados en el territorio.

11.5. CONCLUSIONES

La revisión narrativa sistematizada permitió identificar que las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales se encuentran estrechamente relacionadas dentro de los contextos educativos. Las formas de agresión simbólica, la cibervictimización, los conflictos interpersonales y las respuestas institucionales frente a la violencia afectan la calidad de las relaciones escolares, mientras que habilidades como la regulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos pueden constituir recursos relevantes para fortalecer la convivencia.

El análisis del corpus evidenció cuatro tendencias principales: violencias simbólicas y formas cotidianas de agresión escolar; competencias socioemocionales, convivencia y cultura de paz; violencias digitales, cibervictimización y regulación emocional; y violencia, justicia restaurativa y construcción de paz en contextos territoriales. Entre ellas, la violencia digital fue la línea con mayor representación dentro de las 15 publicaciones analizadas, lo que confirma la creciente importancia de los entornos virtuales en el estudio contemporáneo de la convivencia escolar.

Los hallazgos también muestran que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales no debe asumirse como una solución individual y aislada frente a la violencia. Su potencial depende de la existencia de prácticas pedagógicas sostenidas, acompañamiento docente, participación familiar, normas institucionales coherentes y estrategias que permitan reconocer y transformar relaciones de exclusión, desigualdad o agresión. En este sentido, la educación socioemocional adquiere mayor relevancia cuando se integra a una política institucional de convivencia.

La justicia restaurativa aparece como una perspectiva pertinente para ampliar las respuestas escolares frente a los conflictos. El diálogo, la reparación, el reconocimiento del daño, la responsabilidad y la reconstrucción de vínculos ofrecen alternativas frente a enfoques exclusivamente punitivos. Esta orientación resulta especialmente relevante en territorios atravesados por experiencias históricas de violencia, donde la convivencia escolar puede beneficiarse de estrategias pedagógicas articuladas con procesos de construcción de paz.

En relación con Apartadó y Urabá, la revisión permite derivar implicaciones útiles, pero no autoriza a afirmar que las cuatro tendencias describen directamente la realidad de todas las instituciones educativas del territorio. La evidencia científica específicamente producida en Apartadó continúa siendo limitada, por lo que los resultados deben entenderse como un marco de referencia que requiere ser contrastado mediante investigaciones empíricas locales y contextualizadas.

A partir de estos hallazgos, resulta pertinente profundizar en las formas cotidianas y digitales de violencia presentes en las instituciones educativas de Apartadó, evaluar programas de aprendizaje socioemocional adaptados al territorio e indagar el potencial de prácticas restaurativas para fortalecer la convivencia. Asimismo, se requiere ampliar la producción científica regional mediante diseños cualitativos,

cuantitativos y mixtos que permitan comprender con mayor precisión cómo interactúan las experiencias de violencia, la regulación emocional, las relaciones escolares y los procesos de construcción de paz en el contexto de Urabá.

11.6. REFERENCIAS

Acosta Gutiérrez, C. O., & Amador Esparza, N. A. (2021). Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: Una propuesta psicoeducativa. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (16), 39–62. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0013

Alcántara Sánchez, B. M., & Ibarra Uribe, L. M. (2017). Violencia simbólica y reflexividad en el trabajo de campo. *Inventio, 13*(30), 21–27.

Álvarez Giraldo, E. E., Mesa Pérez, M., & Gómez Arzuza, A. I. (2024). Violencia y paz territorial en Urabá: Reflexiones para contribuir a la fundamentación crítica y situada de la gestión cultural. *El Ágora USB, 24*(2), 736–759. https://doi.org/10.21500/16578031.6860

Betancur Vásquez, M. M. (2024). Education for strengthening socio-emotional skills in the family-school relationship. *Societas, 26*(2), 242–266. https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5347

Castro Castañeda, R., Vargas Jiménez, E., & Huerta Zúñiga, C. G. (2019). Variables que discriminan a las víctimas y no víctimas de ciberacoso en adolescentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10*(19), 173–190. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.652

Codina, L. (2020). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, & L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social, n.º 1* (pp. 50–60). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.

Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12–14 años. *Health and Addictions/Salud y Drogas, 19*(1), 11–21. https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398

Konal Memiş, T., & Korumaz, M. (2024). Analyzing symbolic violence phenomenon in project schools. *Journal of Economy Culture and Society*, (70), 107–120. https://doi.org/10.26650/JECS2024-1441308

Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes, 33*(4), 358–366. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002

Ortega Reyes, J. I., & González Bañales, D. L. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa, 16*(71), 17–37.

Paja Aguilar, M. M., & Tolentino-Quiñones, H. (2021). Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales. *593 Digital Publisher CEIT, 6*(5-1), 177–190. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.763

Rea Rubiano, E. S., & Saldarriaga Vélez, J. A. (2023). Emociones y prácticas de justicia: Reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es). *Trabajo Social, 25*(1), 143–165. https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101858

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar, 26*(56), 9–18.

Rivadulla López, J. C., & Rodríguez Correa, M. (2019). Ciberacoso escolar: Experiencias y propuestas de jóvenes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 179–201. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23541

Rojas Monedero, R. (2020). Construyendo paz en las aulas desde la inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, 3*(5), 31–48.

Rubiano Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., & Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: Una mirada a la justicia escolar restaurativa. *RLEE Nueva Época, 54*(2), 13–40. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.624

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral
Jhon Fredy Mosquera Quinto: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Jhon Fredy Mosquera Quinto

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c12*

Capítulo 12

Inclusión y Convivencia Escolar: Estrategias para Transformar las Relaciones en Entornos Rurales

Jorge Eliécer Cadena Rodríguez [16]

Ricardo Álvarez Huertas [17]

Recibido: 20 Mar. 2026 | Aceptado: 25 Jun. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

[16] University of Technology and Education, United States.

jorge.cadenar2024@uted.ud https://orcid.org/0009-0000-4090-1004

[17] University of Technology and Education, United States.

luis.alvarez@uted.us https://orcid.org/0000-0002-7085-1471

RESUMEN

Este capítulo analiza las tendencias de investigación publicadas entre 2020 y 2025 sobre inclusión educativa y convivencia escolar en contextos rurales, con implicaciones pedagógicas para la Institución Educativa Ezequiel Montero, Astrea, Cesar. Se desarrolló una revisión narrativa sistematizada, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico. El corpus quedó conformado por 15 publicaciones verificadas, organizadas en cuatro categorías: inclusión educativa, diversidad y especificidades de la escuela rural; exclusión, discriminación y clima de convivencia escolar; mediación, disciplina formativa y transformación pacífica de conflictos; y justicia curricular y adaptación pedagógica al contexto. Los resultados muestran que la inclusión rural exige considerar condiciones territoriales, socioculturales e institucionales, mientras que la convivencia depende también del reconocimiento, la participación y la prevención de prácticas discriminatorias. Asimismo, la literatura destaca la mediación, el diálogo y la responsabilidad como alternativas formativas frente a respuestas exclusivamente sancionatorias. La justicia curricular aparece como un componente relevante para contextualizar las oportunidades de aprendizaje. Se concluye que las tendencias identificadas ofrecen un marco analítico útil para orientar procesos de mejora en contextos rurales, aunque requieren ser contrastadas mediante estudios locales que incorporen las voces de estudiantes, docentes, familias y comunidad, y permitan diseñar respuestas pedagógicas pertinentes, inclusivas, sostenibles y sensibles al territorio escolar.

Palabras clave: inclusión educativa; convivencia escolar; educación rural; mediación de conflictos; justicia curricular.

12.1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye uno de los principales desafíos contemporáneos para los sistemas escolares, particularmente porque supone garantizar no solo el acceso, sino también la participación, el reconocimiento y las oportunidades de aprendizaje de estudiantes con características y trayectorias diversas. Urías Arbolaez y Pino Torrens (2024) señalan que la educación inclusiva requiere transformaciones en las culturas, políticas y prácticas institucionales, mientras que San Martín-Ulloa et al. (2025) destacan la relevancia de la colaboración profesional para responder a la heterogeneidad del alumnado. Desde esta perspectiva, la diversidad no constituye una excepción que deba ser corregida, sino una condición inherente a los espacios educativos que exige respuestas pedagógicas flexibles y equitativas.

La convivencia escolar se encuentra estrechamente relacionada con estos procesos de inclusión, dado que las posibilidades de participación y aprendizaje también dependen de la calidad de las relaciones establecidas dentro de la comunidad educativa. Bravo et al. (2023) evidencian que las experiencias de discriminación pueden afectar la integración y el reconocimiento de determinados grupos, mientras que Chuquinaira-Sama, Mimbela-Mallqui y Rivera-Condori (2025) vinculan los procesos de exclusión social con las dinámicas de convivencia. De esta manera, la convivencia no puede reducirse a la ausencia de enfrentamientos visibles, pues también comprende las formas cotidianas de participación, reconocimiento, respeto y pertenencia que configuran la experiencia escolar.

Estas relaciones adquieren una complejidad particular en los contextos rurales. Pulgarín et al. (2024) destacan la necesidad de desarrollar prácticas educativas situadas que respondan a las características territoriales y pedagógicas de la educación rural, mientras que Ramos Pérez y Herrera Jara (2023) cuestionan la aplicación homogénea de referentes curriculares que no consideran suficientemente las especificidades de estos escenarios. Asimismo, Gutiérrez Pineda, Araque Castillo y Cuervo Galvis (2025) identifican desafíos asociados con los procesos de inclusión en instituciones rurales, lo que permite comprender que la ruralidad no debe interpretarse únicamente como una ubicación geográfica, sino como un contexto social, cultural y educativo que condiciona las oportunidades de participación y aprendizaje.

En este marco, las prácticas de exclusión y discriminación constituyen una dimensión relevante para comprender el clima escolar. Las experiencias de rechazo, marginación o falta de reconocimiento pueden limitar el sentido de pertenencia y la participación del estudiantado. Martínez Marin (2025) relaciona las características del clima escolar con dimensiones del bienestar emocional, mientras que Pérez Vera et al. (2024) aportan elementos para comprender las barreras que dificultan los procesos de participación e inclusión. Estos planteamientos sugieren que la construcción de entornos educativos inclusivos requiere identificar tanto las formas explícitas de discriminación como aquellas prácticas menos visibles que pueden reproducirse mediante discursos, expectativas y relaciones institucionales.

Otro eje central corresponde a la forma en que las instituciones gestionan los conflictos escolares. López Loya (2024) permite problematizar el predominio de respuestas sancionatorias frente a determinadas conductas, mientras que Onofre-Siñani (2025) destaca el papel del profesorado como mediador en los procesos de resolución de conflictos. En una perspectiva complementaria, Ortega Saldivar y Rivera López (2025) plantean la prevención del conflicto como una alternativa orientada a fortalecer una cultura de paz. Estas aproximaciones desplazan la atención desde el castigo como respuesta exclusiva hacia estrategias pedagógicas basadas en prevención, diálogo, responsabilidad y construcción de relaciones.

La inclusión educativa también se encuentra vinculada con las decisiones curriculares y didácticas. Marín-Che y Pinto-Sosa (2024) abordan la justicia curricular como una dimensión relevante para comprender las desigualdades educativas y la necesidad de contextualizar las oportunidades de aprendizaje. En los contextos rurales, esta discusión adquiere especial importancia debido a que la aplicación rígida de contenidos, metodologías o criterios de evaluación puede desconocer condiciones territoriales y trayectorias educativas diferenciadas. Por ello, la adaptación pedagógica debe entenderse como una estrategia orientada a ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje, y no como una reducción de las expectativas académicas.

La problemática adquiere particular interés en la Institución Educativa Ezequiel Montero, ubicada en el corregimiento Hebrón del municipio de Astrea, Cesar, Colombia, contexto en el que el manuscrito sitúa preocupaciones relacionadas con inclusión, discriminación y convivencia en estudiantes de educación básica secundaria. Sin

embargo, debido a que las publicaciones seleccionadas proceden de distintos escenarios educativos, sus resultados no pueden asumirse como evidencia empírica directa de la realidad de esta institución. Su utilidad radica en proporcionar categorías analíticas y referentes pedagógicos que posteriormente pueden contrastarse con las particularidades del territorio y con información obtenida directamente de la comunidad educativa.

A partir de estas consideraciones, persiste la necesidad de integrar la producción reciente sobre inclusión educativa, convivencia escolar y ruralidad desde una perspectiva que articule barreras de participación, dinámicas de discriminación, gestión pedagógica del conflicto y contextualización curricular.

En consecuencia, el objetivo de este capítulo es analizar las tendencias de investigación publicadas entre 2020 y 2025 sobre inclusión educativa y convivencia escolar en contextos rurales, con el propósito de identificar implicaciones pedagógicas para la transformación de las relaciones interpersonales en la Institución Educativa Ezequiel Montero, Astrea, Cesar. El análisis se organiza en torno a cuatro dimensiones: inclusión educativa, diversidad y especificidades de la escuela rural; exclusión, discriminación y clima de convivencia escolar; mediación, disciplina formativa y transformación pacífica de conflictos; y justicia curricular y adaptación pedagógica al contexto.

12.2. METODOLOGÍA

12.2.1 Diseño de la revisión

El estudio se desarrolló mediante una revisión narrativa sistematizada, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico. Este diseño se adoptó con el propósito de identificar, organizar e interpretar tendencias recientes relacionadas con la inclusión educativa, la convivencia escolar y las particularidades de los contextos rurales, así como sus posibles implicaciones pedagógicas para la Institución Educativa Ezequiel Montero, ubicada en Astrea, Cesar, Colombia.

La revisión se orientó por la siguiente pregunta: ¿qué tendencias de investigación publicadas entre 2020 y 2025 permiten comprender las relaciones entre inclusión educativa, convivencia escolar y ruralidad, y qué implicaciones pedagógicas pueden derivarse para la transformación de las relaciones interpersonales en contextos educativos rurales?

Este enfoque permitió integrar investigaciones con diferentes orientaciones metodológicas y conceptuales, priorizando su pertinencia para el problema de estudio y evitando atribuir a la literatura revisada un nivel de homogeneidad metodológica que no se encontraba documentado en el manuscrito original.

12.2.2 Fuentes de información y delimitación temporal

El manuscrito original reportó una búsqueda de literatura publicada entre 2020 y 2025 en las bases de datos Scopus, SciELO y Redalyc, orientada al estudio de la inclusión, el clima escolar y la convivencia en contextos educativos rurales. No obstante, debido a que la versión disponible no conservaba las ecuaciones de búsqueda, las fechas exactas de consulta ni los registros correspondientes a las diferentes fases de selección, se realizó una reconstrucción documental del corpus a partir de las referencias efectivamente incorporadas en el manuscrito.

Durante esta reconstrucción se consideraron como ejes de búsqueda y análisis conceptos relacionados con educación inclusiva, convivencia escolar, educación rural, discriminación, exclusión, clima escolar, mediación de conflictos, cultura de paz, justicia curricular y adaptación pedagógica. Estos conceptos permitieron establecer la correspondencia temática entre las publicaciones y el objetivo de la revisión.

El periodo principal de inclusión quedó delimitado entre 2020 y 2025, de acuerdo con el intervalo declarado originalmente. Las fuentes empleadas únicamente como fundamentación conceptual, institucional o contextual fueron diferenciadas del corpus analítico y no se contabilizaron dentro del número final de publicaciones examinadas.

12.2.3 Criterios de selección y conformación del corpus

Para la conformación del corpus se priorizaron publicaciones que cumplieran los siguientes criterios: correspondencia directa o complementaria con inclusión educativa, convivencia escolar, ruralidad, discriminación, resolución de conflictos o adaptación

pedagógica; publicación dentro del periodo 2020–2025; disponibilidad de información bibliográfica suficiente para verificar la fuente; y contribución relevante para comprender las dinámicas educativas asociadas con el problema de estudio

Se excluyeron del corpus las referencias cuyo contenido presentaba una relación tangencial con el objetivo de la revisión, aquellas con inconsistencias bibliográficas que impedían comprobar su correspondencia documental, fuentes divulgativas sin suficiente respaldo académico y documentos que, aunque útiles para la contextualización, correspondían principalmente a libros, tesis, informes institucionales u otros materiales de literatura gris.

Como resultado del proceso de selección y depuración documental, el corpus analítico definitivo quedó conformado por 15 publicaciones que cumplieron los criterios de pertinencia temática, delimitación temporal y verificabilidad bibliográfica establecidos para la revisión.

12.2.4 Organización y análisis del corpus

Las 15 publicaciones seleccionadas fueron organizadas mediante una matriz de caracterización que permitió registrar autoría, año de publicación, orientación temática, aporte principal para la revisión y categoría analítica predominante. Esta organización facilitó la comparación cualitativa entre los estudios y permitió establecer patrones de convergencia temática.

Tabla 12.1

Caracterización temática de las publicaciones incluidas en el corpus analítico

N.º	Autor(es), año	Orientación temática	Aporte relevante para la revisión	Categoría
1	Chuchón Vilca, Ayala Villar y Gómez Cárdenas (2025)	Educación inclusiva e interculturalidad rural	Examina desafíos de inclusión e interculturalidad y la respuesta educativa frente a la diversidad en contextos rurales.	T1
2	Gutiérrez Pineda, Araque Castillo y Cuervo Galvis (2025)	Inclusión educativa en escuelas rurales	Identifica barreras estructurales y pedagógicas que condicionan los procesos de inclusión en instituciones rurales.	T1
3	Pulgarín et al. (2024)	Prácticas educativas situadas y ruralidad	Analiza prácticas educativas contextualizadas vinculadas con Escuela Nueva y educación multigrado en Colombia.	T1

4	Ramos Pérez y Herrera Jara (2023)	Educación rural y currículo	Aporta una caracterización epistemológica y curricular de la educación rural y cuestiona la aplicación de modelos homogéneos.	T1
5	Urías Arbolaez y Pino Torrens (2024)	Educación inclusiva	Sistematiza concepciones contemporáneas de inclusión y destaca la necesidad de transformar culturas, políticas y prácticas educativas.	T1
6	San Martín-Ulloa et al. (2025)	Codocencia y respuesta a la diversidad	Examina la colaboración profesional y la codocencia como mecanismos para responder a la diversidad educativa.	T1
7	Bravo et al. (2023)	Discriminación y racismo	Aporta evidencia sobre experiencias y percepciones de discriminación que permiten comprender procesos de exclusión dentro de espacios educativos.	T2
8	Chuquinaira-Sama, Mimbela-Mallqui y Rivera-Condori (2025)	Exclusión social y convivencia escolar	Analiza la relación entre exclusión social y convivencia, destacando sus implicaciones para las relaciones escolares.	T2
9	Martínez Marin (2025)	Clima escolar y bienestar emocional	Relaciona las características del clima escolar con el bienestar emocional del estudiantado.	T2
10	Pérez Vera et al. (2024)	Inclusión y participación educativa	Contribuye a identificar barreras y condiciones que afectan la participación y la inclusión del alumnado.	T2
11	López Loya (2024)	Disciplina y sanción escolar	Permite discutir las limitaciones de respuestas exclusivamente sancionatorias y la necesidad de una orientación educativa del conflicto.	T3
12	Onofre-Siñani (2025)	Mediación docente y conflictos	Examina el papel del profesorado como mediador en los procesos de resolución de conflictos escolares.	T3
13	Ortega Saldivar y Rivera López (2025)	Provención de conflictos y cultura de paz	Propone comprender el conflicto como oportunidad formativa y fortalecer estrategias orientadas a la cultura de paz.	T3
14	Peña Delgado (2025)	Prevención del acoso escolar	Presenta estrategias pedagógicas dirigidas a la prevención y disminución del acoso en educación básica.	T3
15	Marín-Che y Pinto-Sosa (2024)	Justicia curricular y desigualdad educativa	Fundamenta la necesidad de contextualizar el currículo y responder pedagógicamente a condiciones educativas de desigualdad.	T4

Nota. Elaboración propia a partir del corpus analítico seleccionado para la revisión narrativa sistematizada. Las publicaciones fueron clasificadas según su eje temático predominante.

A partir del análisis comparativo se establecieron cuatro categorías temáticas: T1. Inclusión educativa, diversidad y especificidades de la escuela rural; T2. Exclusión, discriminación y clima de convivencia escolar; T3. Mediación, disciplina formativa y

transformación pacífica de conflictos; y T4. Justicia curricular y adaptación pedagógica al contexto.

La primera categoría concentró seis publicaciones, equivalentes al 40,0 % del corpus; la segunda y la tercera incluyeron cuatro publicaciones cada una, correspondientes al 26,7 %, respectivamente; mientras que la cuarta estuvo representada por una publicación, equivalente al 6,6 %. La asignación de cada documento se realizó según su eje temático predominante, sin asumir que sus aportes se restringieran exclusivamente a una sola dimensión.

El análisis se efectuó mediante lectura comparativa e interpretación temática. Se identificaron coincidencias, diferencias y aportes complementarios entre las publicaciones, prestando especial atención a las barreras para la inclusión, las condiciones particulares de la educación rural, las dinámicas de exclusión y convivencia, los mecanismos de mediación de conflictos y las alternativas de adaptación pedagógica al territorio.

12.2.5 Consideraciones sobre el alcance de la revisión

La Institución Educativa Ezequiel Montero constituye el referente contextual que orienta las implicaciones pedagógicas del estudio; sin embargo, el corpus analizado no corresponde exclusivamente a investigaciones realizadas en dicha institución ni en el municipio de Astrea. Por ello, los resultados de la revisión no se interpretaron como evidencia empírica directa sobre su realidad escolar, sino como referentes conceptuales y pedagógicos susceptibles de ser contextualizados y contrastados en escenarios rurales con características semejantes.

Asimismo, las publicaciones con contextos distintos al ámbito rural o con enfoques de revisión fueron utilizadas de manera complementaria cuando aportaban elementos relevantes para interpretar la inclusión, la discriminación, la convivencia o la transformación del conflicto. Esta diferenciación permitió evitar que evidencias provenientes de contextos heterogéneos fueran consideradas equivalentes.

Dado que se trata de una revisión narrativa sistematizada con reconstrucción documental retrospectiva del corpus, no se elaboró un diagrama PRISMA ni se reportaron cantidades de registros identificados, duplicados eliminados, documentos cribados o textos completos excluidos que no estuvieran documentadas en el

manuscrito original. Esta decisión metodológica evita introducir cifras retrospectivas no verificables y mantiene la correspondencia entre el procedimiento realmente sustentado y los resultados presentados.

12.3. RESULTADOS

El análisis del corpus definitivo, conformado por 15 publicaciones publicadas entre 2020 y 2025, permitió identificar cuatro tendencias temáticas principales relacionadas con la inclusión educativa, la convivencia escolar y las particularidades de los contextos rurales. Estas tendencias muestran que la discusión reciente se concentra especialmente en las condiciones de inclusión y diversidad en la escuela rural, seguidas por los estudios sobre exclusión y clima escolar, así como por los enfoques de mediación y transformación pacífica de conflictos.

La distribución temática evidencia que T1. Inclusión educativa, diversidad y especificidades de la escuela rural concentra seis publicaciones, equivalentes al 40,0 % del corpus. Las categorías T2. Exclusión, discriminación y clima de convivencia escolar y T3. Mediación, disciplina formativa y transformación pacífica de conflictos agrupan cuatro publicaciones cada una, correspondientes al 26,7 %, respectivamente. Finalmente, T4. Justicia curricular y adaptación pedagógica al contexto comprende una publicación, equivalente al 6,6 %.

Tabla 12.2

Distribución de las publicaciones según categoría temática principal

Categoría temática	n	%
T1. Inclusión educativa, diversidad y especificidades de la escuela rural	6	40,0
T2. Exclusión, discriminación y clima de convivencia escolar	4	26,7
T3. Mediación, disciplina formativa y transformación pacífica de conflictos	4	26,7
T4. Justicia curricular y adaptación pedagógica al contexto	1	6,6
Total	15	100,0

Nota. Elaboración propia a partir del corpus analítico. Cada publicación fue asignada a la categoría correspondiente a su eje temático predominante.

12.3.1 Inclusión educativa, diversidad y especificidades de la escuela rural

La primera tendencia reúne el mayor número de publicaciones del corpus y concentra los trabajos orientados a comprender la inclusión desde las particularidades

del territorio, la diversidad y las condiciones estructurales de la educación rural. Los estudios incluidos en esta categoría muestran que la inclusión no puede reducirse a la incorporación física del estudiantado en el aula, sino que exige transformaciones en las prácticas pedagógicas, el currículo, las formas de participación y la organización institucional.

Dentro de esta tendencia, los trabajos de Chuchón Vilca, Ayala Villar y Gómez Cárdenas (2025) y Gutiérrez Pineda, Araque Castillo y Cuervo Galvis (2025) permiten reconocer la importancia de considerar las condiciones culturales, territoriales y materiales de los entornos rurales. Sus aportes sugieren que las barreras para la inclusión pueden estar relacionadas tanto con las prácticas escolares como con desigualdades estructurales que condicionan la participación educativa.

Por su parte, Pulgarín et al. (2024) y Ramos Pérez y Herrera Jara (2023) destacan la necesidad de desarrollar prácticas educativas contextualizadas y de cuestionar modelos curriculares homogéneos cuando estos se trasladan a escenarios rurales con dinámicas sociales, culturales y pedagógicas particulares. En esta misma línea, Urías Arbolaez y Pino Torrens (2024) aportan una perspectiva general sobre educación inclusiva, mientras que San Martín-Ulloa et al. (2025) incorporan la colaboración profesional y la codocencia como alternativas para responder a la diversidad.

En conjunto, esta tendencia indica que la inclusión rural requiere una lectura amplia de la diversidad y una adaptación de las prácticas educativas a las condiciones concretas de cada comunidad. Los hallazgos también evidencian las limitaciones de aplicar estrategias educativas uniformes cuando estas no consideran las particularidades territoriales, sociales y culturales de los contextos rurales.

12.3.2 Exclusión, discriminación y clima de convivencia escolar

La segunda tendencia agrupa publicaciones que examinan distintas manifestaciones de exclusión, discriminación y deterioro de las relaciones escolares. Los trabajos incluidos permiten comprender que la convivencia no depende únicamente del cumplimiento de normas, sino también de la manera en que los estudiantes experimentan reconocimiento, participación, respeto y pertenencia dentro de la institución.

Bravo et al. (2023) aportan elementos para analizar experiencias de discriminación y racismo en contextos educativos, mientras que Chuquinaira-Sama, Mimbela-Mallqui y Rivera-Condori (2025) vinculan la exclusión social con las dinámicas de convivencia. Estos estudios permiten interpretar la discriminación como un fenómeno relacional que afecta no solo a quienes la experimentan directamente, sino también al clima general de interacción dentro de la comunidad educativa.

A su vez, Martínez Marin (2025) relaciona el clima escolar con el bienestar emocional, y Pérez Vera et al. (2024) contribuyen a identificar barreras que pueden limitar la participación y la inclusión. En conjunto, estas publicaciones muestran que la convivencia escolar debe abordarse desde una perspectiva preventiva que reconozca las prácticas de exclusión antes de que se consoliden como formas normalizadas de relación.

En conjunto, estos hallazgos muestran que las experiencias de rechazo, discriminación y exclusión pueden afectar el bienestar socioemocional y la calidad de las relaciones escolares. En consecuencia, su abordaje requiere estrategias preventivas que favorezcan el reconocimiento, la participación y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

12.3.3 Mediación, disciplina formativa y transformación pacífica de conflictos

La tercera tendencia reúne los estudios relacionados con la gestión de los conflictos escolares y con las alternativas pedagógicas frente a respuestas exclusivamente sancionatorias. Los trabajos analizados coinciden en destacar la importancia de fortalecer estrategias basadas en mediación, prevención, diálogo y formación para la convivencia.

López Loya (2024) permite problematizar el uso de la sanción como respuesta predominante ante conductas disruptivas, mientras que Onofre-Siñani (2025) centra la atención en el papel del docente como mediador. Por su parte, Ortega Saldivar y Rivera López (2025) desarrollan la noción de provención de conflictos y cultura de paz, ampliando el abordaje hacia estrategias que buscan anticipar y transformar las condiciones que favorecen la conflictividad.

Peña Delgado (2025) incorpora estrategias pedagógicas orientadas a la prevención del acoso escolar. Aunque su aporte no debe interpretarse como evidencia

concluyente de efectividad, sí complementa la categoría al mostrar la importancia de intervenir de manera anticipada y formativa frente a situaciones de agresión.

En conjunto, esta tendencia sugiere que la gestión de la convivencia requiere superar enfoques centrados únicamente en el control disciplinario y avanzar hacia respuestas formativas que incorporen mediación, prevención, diálogo y responsabilidad compartida.

12.3.4 Justicia curricular y adaptación pedagógica al contexto

La cuarta tendencia presenta menor representación cuantitativa dentro del corpus, pero ofrece un aporte relevante para interpretar la relación entre inclusión, equidad y contextualización educativa. Marín-Che y Pinto-Sosa (2024) fundamentan la necesidad de adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas a las condiciones concretas de contextos marcados por desigualdades.

Este hallazgo permite cuestionar la aplicación uniforme de modelos educativos que no consideran las características sociales y territoriales de las comunidades. Desde esta perspectiva, la justicia curricular implica ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje mediante decisiones pedagógicas sensibles a las diferencias de contexto, en lugar de exigir que todos los estudiantes respondan de la misma manera a estructuras educativas homogéneas.

Aunque esta categoría está representada por una sola publicación como eje predominante, su contenido se articula transversalmente con varios de los trabajos agrupados en T1. Por ello, su menor frecuencia no debe interpretarse como falta de relevancia, sino como una línea menos representada dentro del corpus seleccionado.

12.3.5 Síntesis de los hallazgos

Los resultados permiten establecer que la literatura analizada aborda la inclusión y la convivencia escolar rural desde cuatro dimensiones interrelacionadas: las condiciones específicas de la ruralidad, las experiencias de exclusión y discriminación, las formas de gestionar el conflicto y la necesidad de contextualizar el currículo y las prácticas pedagógicas.

La tendencia con mayor representación corresponde a la inclusión educativa y las particularidades de la escuela rural, lo que evidencia el peso que tienen las

condiciones territoriales y estructurales en el debate contemporáneo. Al mismo tiempo, las categorías de exclusión y clima escolar, así como de mediación y transformación de conflictos, muestran que la convivencia constituye un proceso relacional que requiere intervenciones pedagógicas e institucionales y no únicamente medidas disciplinarias.

Para la Institución Educativa Ezequiel Montero, estos resultados deben interpretarse como referentes analíticos y pedagógicos, no como evidencia empírica directa sobre su realidad. El corpus no está constituido exclusivamente por investigaciones desarrolladas en Astrea ni en esa institución; por tanto, las tendencias identificadas ofrecen un marco para orientar futuras acciones y análisis contextualizados, pero requieren ser contrastadas con información producida directamente en el entorno escolar rural objeto de interés.

12.4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la inclusión educativa y la convivencia escolar en contextos rurales constituyen procesos estrechamente relacionados y condicionados por factores pedagógicos, sociales, culturales e institucionales. Las cuatro tendencias identificadas permiten observar que las dificultades de convivencia no pueden explicarse únicamente a partir de comportamientos individuales, pues también intervienen las oportunidades de participación, el reconocimiento de la diversidad, las formas de gestionar los conflictos y la capacidad de las instituciones para adaptar sus prácticas a las particularidades del territorio. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para escenarios rurales, donde las condiciones educativas pueden diferir considerablemente de aquellas presentes en contextos urbanos.

La primera tendencia, correspondiente a la inclusión educativa, diversidad y especificidades de la escuela rural, fue la más representada dentro del corpus. Los aportes de Chuchón Vilca, Ayala Villar y Gómez Cárdenas (2025), Gutiérrez Pineda, Araque Castillo y Cuervo Galvis (2025), Pulgarín et al. (2024), Ramos Pérez y Herrera Jara (2023), Urías Arbolaez y Pino Torrens (2024) y San Martín-Ulloa et al. (2025) permiten sostener que la inclusión supera el acceso formal a la institución educativa y exige condiciones que favorezcan la participación efectiva, el reconocimiento de las

diferencias y la adecuación de las respuestas pedagógicas a las necesidades del alumnado.

En los contextos rurales, estas exigencias adquieren una relevancia particular debido a las posibles limitaciones de infraestructura, disponibilidad de recursos, acceso a servicios especializados y acompañamiento interdisciplinario. Por esta razón, la transferencia uniforme de modelos inclusivos concebidos en escenarios con mayores capacidades institucionales puede resultar insuficiente, por lo que la ruralidad debe entenderse como una condición sociocultural y educativa que incide en las oportunidades de participación y aprendizaje.

La segunda tendencia, centrada en la exclusión, discriminación y clima de convivencia escolar, muestra que las barreras para la inclusión también se construyen en las relaciones cotidianas. Bravo et al. (2023), Chuquinaira-Sama, Mimbela-Mallqui y Rivera-Condori (2025), Martínez Marin (2025) y Pérez Vera et al. (2024) aportan elementos para comprender cómo las experiencias de rechazo, discriminación, escasa participación o falta de reconocimiento pueden deteriorar el sentido de pertenencia y afectar la calidad de las relaciones escolares. Desde esta perspectiva, la convivencia no debe reducirse a la ausencia de conflictos visibles, porque pueden persistir prácticas menos explícitas de marginación o desigualdad.

Estos hallazgos también permiten evitar una interpretación exclusivamente individual de la discriminación. Cuando determinadas formas de exclusión se reproducen mediante expectativas, discursos, prácticas pedagógicas o mecanismos de participación, su transformación no puede depender únicamente de modificar las conductas de estudiantes particulares. Se requiere revisar las prácticas institucionales que pueden contribuir, directa o indirectamente, a mantener desigualdades. Por tanto, el fortalecimiento del clima escolar demanda estrategias preventivas orientadas al reconocimiento, la participación, el respeto y la construcción de vínculos dentro de la comunidad educativa.

La tercera tendencia, relacionada con la mediación, disciplina formativa y transformación pacífica de conflictos, cuestiona la suficiencia de las respuestas centradas exclusivamente en la sanción. López Loya (2024), Onofre-Siñani (2025), Ortega Saldivar y Rivera López (2025) y Peña Delgado (2025) aportan elementos para comprender el conflicto como una situación susceptible de abordaje pedagógico

mediante prevención, mediación, diálogo y responsabilidad. Esto no implica eliminar normas o consecuencias frente a conductas que vulneran la convivencia, sino ampliar su función educativa para favorecer la comprensión del daño, la autorregulación y la reconstrucción de las relaciones.

En este sentido, el profesorado puede desempeñar un papel relevante como mediador, siempre que dicha función no se reduzca a una técnica aislada. En contextos rurales, las estrategias de resolución de conflictos requieren dialogar con las dinámicas culturales, las formas de relación comunitaria y los recursos institucionales disponibles. La participación de las familias y de otros actores de la comunidad puede fortalecer estos procesos cuando existe correspondencia entre las prácticas promovidas por la escuela y las características del territorio. De esta manera, la convivencia se configura como una responsabilidad compartida y no exclusivamente como una función disciplinaria del docente.

La cuarta tendencia, relativa a la justicia curricular y adaptación pedagógica al contexto, aunque menos representada cuantitativamente, ofrece un elemento transversal para interpretar las demás categorías. Marín-Che y Pinto-Sosa (2024) permiten discutir la inclusión desde las oportunidades reales de acceso al aprendizaje. Cuando el currículo, las estrategias didácticas o los criterios de evaluación se aplican de forma rígida y homogénea, pueden convertirse en barreras adicionales para estudiantes que enfrentan condiciones educativas desiguales. La adaptación pedagógica no supone reducir las expectativas académicas, sino construir condiciones pertinentes para que diferentes estudiantes puedan participar y aprender.

A partir de esta perspectiva, resulta necesario reconsiderar el lugar otorgado a las inteligencias múltiples en el planteamiento inicial del capítulo. Aunque el reconocimiento de la diversidad cognitiva puede relacionarse con prácticas pedagógicas inclusivas, el corpus analizado no proporciona evidencia suficiente para sostener este enfoque como explicación principal de la convivencia escolar o como mecanismo demostrado de reducción del conflicto. Por ello, resulta más prudente integrar las diferencias cognitivas dentro de un marco más amplio de diversificación pedagógica, adaptación curricular y reconocimiento de la diversidad, evitando atribuir a un único modelo teórico efectos que la evidencia seleccionada no permite demostrar.

En relación con la Institución Educativa Ezequiel Montero, las tendencias identificadas ofrecen un marco analítico útil, pero no constituyen un diagnóstico empírico de su realidad. El corpus incorpora investigaciones procedentes de diferentes contextos y, por tanto, no permite afirmar que las mismas barreras, formas de discriminación o dinámicas de conflicto se presenten de manera equivalente en esta institución de Astrea. Las categorías identificadas —inclusión, discriminación, mediación, contextualización curricular y participación comunitaria— deben asumirse como dimensiones para orientar procesos locales de análisis que incorporen las voces de estudiantes, docentes, familias y otros actores del entorno escolar.

En conjunto, los hallazgos sugieren que el fortalecimiento de la inclusión y la convivencia escolar en contextos rurales requiere una respuesta integral que articule reconocimiento de la diversidad, prevención de prácticas discriminatorias, mediación de conflictos, adaptación pedagógica y participación comunitaria. La transformación de las relaciones escolares no depende de una estrategia aislada, sino de la coordinación entre prácticas de aula, gestión institucional y condiciones territoriales. Desde esta perspectiva, avanzar hacia entornos educativos más equitativos y protectores implica reconocer las particularidades de la ruralidad y construir respuestas pedagógicas contextualizadas que favorezcan la participación, el respeto y la convivencia democrática.

12.5. CONCLUSIONES

La revisión narrativa sistematizada permitió identificar que la inclusión educativa y la convivencia escolar en contextos rurales se configuran como procesos interdependientes, influenciados por factores pedagógicos, sociales, culturales e institucionales. El análisis de las 15 publicaciones seleccionadas mostró que las principales tendencias de investigación se concentran en la inclusión y las particularidades de la escuela rural, la exclusión y la discriminación, la mediación y transformación de conflictos, y la justicia curricular vinculada con la adaptación pedagógica.

La categoría con mayor representación correspondió a la inclusión educativa, la diversidad y las especificidades de la escuela rural, lo que evidencia la importancia de

considerar las condiciones territoriales en el diseño de respuestas educativas. Los hallazgos sugieren que garantizar el acceso a la institución no resulta suficiente si no se generan oportunidades efectivas de participación, reconocimiento y aprendizaje. En este sentido, las prácticas inclusivas requieren considerar las características socioculturales del entorno, las capacidades institucionales y las necesidades diversas del estudiantado.

Asimismo, la revisión muestra que las experiencias de exclusión y discriminación pueden afectar el sentido de pertenencia, el bienestar y la calidad de las relaciones escolares. Por ello, la convivencia no debe abordarse únicamente mediante la regulación de conductas disruptivas, sino también mediante la prevención de prácticas de marginación, estigmatización y desigualdad en la participación. El fortalecimiento del clima escolar exige, por tanto, estrategias institucionales orientadas al respeto, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de vínculos educativos más equitativos.

En relación con la gestión de los conflictos, los trabajos analizados respaldan la necesidad de complementar las medidas disciplinarias con estrategias formativas basadas en mediación, diálogo, prevención y responsabilidad. La transformación pacífica de los conflictos no supone eliminar normas o consecuencias, sino otorgarles una finalidad educativa que favorezca la comprensión del daño y la reconstrucción de las relaciones. En los escenarios rurales, estas estrategias adquieren mayor pertinencia cuando se articulan con las características culturales del territorio y con la participación de las familias y la comunidad.

La justicia curricular y la adaptación pedagógica también emergen como elementos relevantes para fortalecer la inclusión. Aunque esta tendencia tuvo menor representación dentro del corpus, sus aportes permiten advertir que la aplicación rígida de currículos, metodologías y criterios de evaluación puede generar nuevas barreras para estudiantes que enfrentan condiciones educativas diversas. La contextualización de la enseñanza debe entenderse, por tanto, como una estrategia de equidad orientada a ampliar las posibilidades de participación y aprendizaje sin reducir las expectativas académicas.

Para la Institución Educativa Ezequiel Montero, los resultados ofrecen referentes analíticos y pedagógicos que pueden orientar procesos de reflexión sobre inclusión y

convivencia, pero no constituyen un diagnóstico empírico directo de su realidad. En consecuencia, resulta necesario contrastar estas tendencias mediante investigaciones situadas que incorporen las voces de estudiantes, docentes, familias y actores comunitarios. El fortalecimiento de la convivencia escolar en este contexto requiere articular reconocimiento de la diversidad, prevención de la discriminación, mediación de conflictos, adaptación pedagógica y participación comunitaria, de modo que las respuestas educativas sean coherentes con las particularidades del entorno rural.

12.6. REFERENCIAS

Bravo-Mancero, P. C., Guffante-Naranjo, T. M., & Falconí-Uriarte, M. Y. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 303–324. DOI: 10.17163/soph.n35.2023.10.

Chuchón Vilca, J., Ayala Villar, S. A., & Gómez Cárdenas, P. (2025). Educación inclusiva e intercultural en zonas rurales: Actitudes docentes frente al derecho. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber, 3*, e-RMS06072025. DOI: 10.61286/e-rms.v3i.224.

Chuquinaira-Sama, H., Mimbela-Mallqui, R. I., & Rivera-Condori, L. (2025). Exclusión social y su relación con la convivencia escolar. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(2), 63–74. DOI: 10.37843/rted.v18i2.662.

Gutiérrez Pineda, J., Araque Castillo, J. C., & Cuervo Galvis, M. (2025). Desafíos institucionales para la inclusión educativa en escuelas rurales de Santander: Un estudio comparativo. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6*(1), 1042–1078. DOI: 10.61368/r.s.d.h.v6i1.523.

López Loya, J. (2024). Implicaciones de los castigos y sanciones en los estudiantes de secundaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(28), e598. DOI: 10.23913/ride.v14i28.1763.

Marín-Che, A. J., & Pinto-Sosa, J. E. (2024). Justicia curricular y desigualdades educativas en escenarios emergentes de aprendizaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17*, 1–23. DOI: 10.11144/Javeriana.m17.jcde.

Martínez Marin, S. U. (2025). Influencia del clima escolar en el bienestar emocional de estudiantes en una institución de Guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(4), 3542–3567. DOI: 10.37811/cl_rcm.v9i4.19009.

Onofre-Siñani, N. B. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(1), 342–352. DOI: 10.37843/rted.v18i1.619.

Ortega Saldivar, R., & Rivera López, M. (2025). ¿Prevención o provención de conflictos para crear cultura de paz? *Eirene Estudios de Paz y Conflictos, 8*(15), 59–82. DOI: 10.62155/eirene.v8i15.326.

Peña Delgado, E. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para la prevención y disminución del acoso escolar en estudiantes de educación básica. *Sinopsis Educativa, 25*(2), 135–143. DOI: 10.56219/se.v25i2.4778.

Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M. J., & Fernández Sánchez, M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: Un análisis de la percepción del profesorado. *Retos, 51*, 1183–1193. DOI: 10.47197/retos.v51.100463.

Pulgarín Rodríguez, M. A., Gallego Hurtado, A. F., Mondéjar Rodríguez, J. J., & Ríos Serna, A. H. (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural en el marco del modelo de Escuela Nueva y didáctica multigrado en Colombia. *Amauta, 22*(43), 73–89. DOI: 10.15648/am.43.2024.4114.

Ramos Pérez, E. L., & Herrera Jara, L. E. (2023). La educación rural: Hacia una caracterización epistémica y curricular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 8798–8821. DOI: 10.37811/cl_rcm.v7i2.5988.

San Martín-Ulloa, C., Troncoso Barrias, C., Figueroa-Céspedes, I., & Ramírez-Vega, C. (2025). Codocencia y roles profesionales en situaciones de crisis educativa: Tensiones entre el individualismo y el profesionalismo colaborativo para responder a la diversidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 62*(1), 1–10. DOI: 10.7764/PEL.62.1.2025.3.

Urías Arbolaez, G. de la C., & Pino Torrens, R. E. (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos. *EDUMECENTRO, 16*, e2776.

Declaración conflictos de interés
No existe conflicto de interés

Financiamiento
No se contó con financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral
Jorge Eliécer Cadena Rodríguez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Ricardo Álvarez Huertas: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Jorge Eliécer Cadena Rodríguez y Ricardo Álvarez Huertas

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-1-3
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.2.c13*

Esta primera edición se publicó en el año Septiembre de 2026 bajo el sello del Fondo Editorial de la University of Technology and Education, como resultado de la colaboración interinstitucional orientada a la difusión del conocimiento académico. La obra surge como resultado de la colaboración interinstitucional para la difusión del conocimiento académico y compila las memorias del 1st International Congress: Global Education and Technology Congress, llevado a cabo los días 17 y 18 de abril de 2026.