MSE

ESCUELAS QUE CUIDAN:

convivencia, paz y bienestar socioemocional en las comunidades educativas

Políticas Contemporáneas y Gestión Educativa

ISBN: 979-8-9977366-3-7

UTE
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

GLOBAL EDUCATION AND TECHNOLOGY CONGRESS
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

ESCUELAS QUE CUIDAN: convivencia, paz y bienestar socioemocional en las comunidades educativas

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: 979-8-9977366-3-7

DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6*

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/

ESCUELAS QUE CUIDAN:convivencia, paz y bienestar socioemocional en las comunidades educativa/Autores: Garavis Argel, Edinson Enrique; De la Hoz Badillo, Daniel Javier; Rivera Sabalza, Greysy Patricia; Sandoval Alvear, Gisela; Del Toro, Carlos Andrés; Gil Cuello, Sergio Miguel; Gómez Castro, Maira Teresa; Martínez Mesa, Marleny; Triana Nigrinis, Silvia Juliana; Lozano Abdala, Yadubis; Arboleda Herrera, Franci Yuliana; Bárcenas Gálvez, Leonardo Favio; Solera Medrano, Darío Nel; Vélez Puerta, Juan Diego; Cordero Hernández, Martha Elena; Galeano Jiménez, Karen Lorena; García Pérez, Kelly Johana; Pájaro Hernández, Katherin Sofía; Corrales Ramos, Lorena Milena; Solano Alarcón, Humberto Ramón; Álvarez Barrios, Elvira Milena; González de Cortés, Nora Luz: Fondo editorial University of Technology and Education 2026

ISBN: 979-8-9977366-3-7

159 páginas.

1. Escuelas, 2. Educación, 3. Comunidades educativas, 4. Bienestar socioemocional, 5. Construcción pedagógica, 6. Catedra de paz

Materia: 370 - Educación

Clasificación Thema: JNFN - Educación: relaciones con los padres o tutores, las comunidades o las organizaciones

Cita sugerida (APA 7ma): Escuelas que cuidan la convivencia, la paz y el bienestar socioemocional en comunidades educativas.

Contenido

RESUMEN 6

Capítulo 1 7

La convivencia escolar como categoría socioeducativa y los aportes del sistema alternativo de resolución de conflictos en educación media 8

Edinson Enrique Garavis Argel 8

Capítulo 2 26

El ciberbullying y su relación con la convivencia escolar y el rendimiento académico: un análisis documental 27

Daniel Javier De La Hoz Badillo 27

Greysy Patricia Rivera Sabalza 27

Gisela Sandoval Alvear 27

Carlos Andrés Del Toro 37

Capítulo 3 48

El consumo de sustancias psicoactivas y su impacto en la convivencia escolar: una mirada pedagógica desde la prevención 49

Sergio Miguel Gil Cuello 49

Maira Teresa Gómez Castro 49

Capítulo 4 63

Dinámica interna familiar y convivencia escolar desde la diversidad: avance de una investigación en cuarto grado del Colegio Eliseo Pinilla Rueda 64

Marleny Martínez 64

Capítulo 5 76

La institución educativa como laboratorio empático para fortalecer la convivencia escolar: una revisión documental latinoamericana 77

Silvia Juliana Triana Nigrinis 77

Capítulo 6 94

La ética como orientación pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en contextos rurales: una revisión documental 95

Yadubis Lozano Abdala 95

Franci Arboleda 95

Capítulo 7 110
Estrategias educativas para fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz: revisión documental con proyección hacia un contexto rural 111
Leonardo Favio Bárcenas Gálvez 111
Darío Nel Solera Medrano 111
Juan Diego Vélez Puerta 111
Capítulo 8 124
Los vínculos escolares y su relación con el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes 125
Martha Elena Cordero Hernández 125
Karen Lorena Galeano Jiménez 125
Capítulo 9 136
El papel de la inteligencia emocional en el fortalecimiento de la convivencia escolar y la resolución de conflictos 137
Kelly Johana García Pérez 137
Katherin Sofia Pájaro Hernández 137
Lorena Milena Corrales Ramos 137
Capítulo 10 148
El currículo por competencias y su relación con la salud mental y el desarrollo socioemocional en educación básica secundaria 159
Humberto Ramon Solano Alarcon 149
Elvira Milena Alvarez Barrios 149
Nora Luz González de Cortes 149

RESUMEN

Escuelas que cuidan la convivencia, la paz y el bienestar socioemocional en comunidades educativas reúne investigaciones orientadas a comprender la convivencia escolar como una construcción pedagógica, ética y comunitaria. Los capítulos analizan problemáticas actuales como el ciberbullying, los conflictos escolares, el consumo de sustancias, las tensiones familiares, el debilitamiento de los vínculos afectivos y los desafíos emocionales que atraviesan la vida escolar. Desde enfoques centrados en la mediación, la cultura de paz, la ética, la inteligencia emocional y la corresponsabilidad educativa, el libro propone superar las respuestas punitivas para avanzar hacia prácticas restaurativas, preventivas y formativas. Asimismo, destaca el papel de la familia, los docentes y la comunidad en la creación de ambientes seguros, empáticos e inclusivos. En conjunto, la obra ofrece una mirada actual sobre la escuela como espacio de cuidado, diálogo y transformación, donde el bienestar socioemocional se convierte en condición esencial para aprender, convivir y construir ciudadanía.

Capítulo 1

La convivencia escolar como categoría socioeducativa y los aportes del sistema alternativo de resolución de conflictos en educación media

Edinson Enrique Garavis Argel [1]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

edinson.garavisa2024@uted.us https://orcid.org/0009-0001-2114-413X

RESUMEN

Este capítulo analiza la convivencia escolar como categoría socioeducativa y examina los aportes de los sistemas alternativos de resolución de conflictos en la educación media. La reflexión se fundamenta en la pedagogía crítica, la teoría de la acción comunicativa, la educación para el conflicto y los enfoques de justicia restaurativa. Se sostiene que la convivencia escolar trasciende el cumplimiento disciplinario, pues integra relaciones, normas, valores, participación y prácticas pedagógicas que influyen en la formación ciudadana. Por un lado, el conflicto representa una disfunción institucional, y por otro, una situación inherente a la interacción social que puede convertirse en oportunidad de aprendizaje cuando se aborda mediante el diálogo, la responsabilidad y la reparación. El ensayo se organiza en tres ejes: la convivencia como construcción socioeducativa; el conflicto como oportunidad pedagógica; y los aportes, condiciones y limitaciones de los sistemas alternativos de resolución de conflictos. La mediación y las prácticas restaurativas pueden fortalecer la cultura democrática, la participación estudiantil y la reconstrucción de vínculos, siempre que se articulen con el currículo, la formación docente, el proyecto educativo institucional y el manual de convivencia.

Palabras clave: convivencia escolar; justicia restaurativa; mediación escolar; formación ciudadana; cultura de paz.

1.1. INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio destinado al aprendizaje académico, pero también constituye un escenario en el que se construyen relaciones, se expresan diferencias, se ejercen formas de autoridad y se establecen acuerdos para la vida en común. En ella interactúan estudiantes, docentes, directivos, familias y otros integrantes de la comunidad educativa, cada uno con experiencias, intereses, necesidades y maneras particulares de comprender la realidad. Por esta razón, la convivencia escolar no puede reducirse a la ausencia de problemas ni al cumplimiento mecánico de normas disciplinarias. Se trata de una construcción cotidiana en la que intervienen el reconocimiento del otro, la inclusión, la participación, la comunicación, la responsabilidad y el respeto por los derechos.

Comprender la convivencia únicamente desde una perspectiva disciplinaria conduce a centrar la atención en las conductas consideradas inadecuadas, en la identificación de responsables y en la aplicación de sanciones. Aunque las instituciones educativas requieren normas y procedimientos para proteger a sus integrantes y orientar sus actuaciones, una respuesta exclusivamente punitiva puede resultar insuficiente para comprender las causas de los conflictos, atender los daños ocasionados y reconstruir las relaciones afectadas. La convivencia posee, por tanto, una dimensión pedagógica: las formas mediante las cuales la escuela afronta las diferencias también enseñan maneras de ejercer la autoridad, resolver desacuerdos, participar en decisiones y asumir responsabilidades.

Esta discusión adquiere especial importancia frente a las distintas manifestaciones de violencia, agresión y acoso que pueden afectar el bienestar, la participación y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. UNESCO (2019) señala que la violencia y el acoso escolar deben abordarse mediante respuestas integrales que articulen prevención, intervención, participación comunitaria y construcción de ambientes educativos seguros e inclusivos. Esto implica reconocer que la convivencia no depende solamente del comportamiento individual de los estudiantes, sino también de las prácticas institucionales, la formación de los docentes, la organización escolar y las relaciones que se establecen en la comunidad educativa.

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 creó 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. Esta normativa representó un avance al vincular la convivencia con la formación ciudadana, los derechos humanos y la participación de la comunidad educativa. Posteriormente, la Guía No. 49 del Ministerio de Educación Nacional ofreció orientaciones para la revisión participativa de los manuales de convivencia y para la puesta en marcha de acciones de promoción, prevención, atención y seguimiento. Estas orientaciones muestran que la convivencia debe trabajarse de forma permanente y no únicamente cuando ocurre una situación problemática.

No obstante, la existencia de normas y rutas institucionales no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas escolares. Puede persistir una distancia entre los discursos que reconocen la importancia del diálogo y las actuaciones cotidianas que continúan privilegiando el castigo, la exclusión o la imposición unilateral. También existe el riesgo de que el proyecto educativo institucional y el manual de convivencia se conviertan en documentos formales con poca incidencia en las relaciones reales de la comunidad. Esta brecha entre regulación y práctica constituye uno de los principales problemas que debe abordar la reflexión pedagógica sobre la convivencia.

Frente a esta situación, los sistemas alternativos de resolución de conflictos ofrecen herramientas para promover la mediación, la escucha, la participación, la responsabilidad y la reparación del daño. Su propósito no consiste en eliminar las normas ni desconocer la gravedad de determinadas conductas, sino en ampliar las respuestas institucionales disponibles y favorecer procesos que permitan comprender lo sucedido, reconocer a las personas afectadas y construir acuerdos orientados a evitar la repetición. Desde esta perspectiva, el conflicto puede convertirse en un escenario de formación moral y ciudadana.

El presente ensayo sostiene que la convivencia escolar debe comprenderse como una categoría socioeducativa que articula relaciones, valores, normas, prácticas pedagógicas y formas de participación. A partir de esta comprensión, se argumenta que los sistemas alternativos de resolución de conflictos pueden contribuir a transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje, responsabilidad y construcción democrática, siempre que se integren de manera coherente al currículo,

la formación docente y la cultura institucional. El objetivo es analizar la convivencia escolar como categoría socioeducativa y examinar los aportes de estos sistemas al fortalecimiento de prácticas dialógicas y restaurativas en la educación media.

La reflexión se organiza en tres ejes. El primero aborda la convivencia como construcción socioeducativa y analiza su relación con el currículo, la gestión institucional y la formación ciudadana. El segundo examina el conflicto como una situación inherente a la interacción social y como una posible oportunidad pedagógica. El tercero analiza los aportes, condiciones y limitaciones de los sistemas alternativos de resolución de conflictos, especialmente de la mediación escolar y las prácticas restaurativas.

1.2. DESARROLLO

1.2.1 La convivencia escolar como categoría socioeducativa

La convivencia escolar puede entenderse como el conjunto de relaciones, prácticas, normas y significados que orientan la vida cotidiana de una comunidad educativa. No constituye una condición estable ni un estado de armonía permanente, sino un proceso que se construye y se transforma mediante las interacciones entre sus integrantes. En este proceso aparecen acuerdos, diferencias, tensiones, formas de cooperación y relaciones de poder que influyen en la experiencia educativa.

Ortega (2010) relaciona la convivencia con la construcción de normas compartidas, el reconocimiento mutuo y la creación de condiciones que permitan a los integrantes de una comunidad participar y sentirse parte de ella. Esta perspectiva permite superar la idea de que la convivencia depende exclusivamente de la obediencia del estudiante. En realidad, comprende las formas como los docentes ejercen la autoridad, la manera en que los directivos toman decisiones, los canales de participación de las familias y las oportunidades que tienen los estudiantes para expresar sus ideas y necesidades.

Chaux (2012) vincula la convivencia con el desarrollo de competencias ciudadanas necesarias para interactuar de forma democrática, afrontar desacuerdos y prevenir la agresión. Estas competencias incluyen la capacidad de escuchar, considerar

perspectivas distintas, regular emociones, evaluar consecuencias y participar en la construcción de soluciones. La convivencia adquiere así un sentido formativo: no se limita a mantener el orden, sino que contribuye al aprendizaje de formas responsables de vivir con otros.

La expresión "categoría socioeducativa" permite integrar las dimensiones sociales y pedagógicas de la convivencia. Es social porque se construye mediante vínculos, normas, posiciones de autoridad, prácticas de inclusión o exclusión y formas de reconocimiento. Es educativa porque esas relaciones producen aprendizajes sobre derechos, responsabilidades, participación, justicia y ciudadanía. Incluso cuando la convivencia no aparece como contenido formal de una asignatura, la manera como la escuela organiza sus relaciones transmite concepciones sobre la autoridad, la dignidad y el trato hacia los demás.

Esta relación puede observarse en el currículo explícito y en el currículo oculto. El currículo explícito incluye los objetivos, contenidos y competencias que la institución declara enseñar. El currículo oculto se manifiesta en las prácticas cotidianas: quién puede hablar, quién participa en las decisiones, cómo se escucha a los estudiantes, cómo se aplican las normas y qué respuestas se adoptan ante los conflictos. Una institución puede enseñar formalmente valores democráticos y derechos humanos, pero contradecirlos si resuelve las diferencias exclusivamente mediante la imposición, la exclusión o la ausencia de participación.

La pedagogía crítica de Freire (1970) ofrece elementos para comprender esta contradicción. Desde su perspectiva, la educación no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en crear posibilidades para que los sujetos comprendan su realidad y participen en su transformación. El diálogo adquiere un valor central porque permite reconocer al otro como interlocutor y no como receptor pasivo de decisiones. En la convivencia escolar, esta postura implica abrir espacios para que los estudiantes expresen sus experiencias, comprendan las consecuencias de sus acciones y participen en la construcción de acuerdos.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) complementa esta reflexión al proponer que el entendimiento puede construirse mediante argumentos, escucha y búsqueda de consensos. La comunicación orientada al entendimiento se

diferencia de la interacción basada exclusivamente en la imposición o el control. En la escuela, esta perspectiva permite considerar que las normas adquieren mayor legitimidad cuando sus razones pueden explicarse, comprenderse y discutirse dentro de procesos participativos.

Por ello, es importante emplear correctamente la expresión acción comunicativa, en lugar de "acción comunitaria". La acción comunicativa no significa que todos los integrantes deban pensar de la misma manera, sino que las diferencias pueden tramitarse mediante razones, reconocimiento y disposición para construir acuerdos. Esta perspectiva resulta especialmente significativa en la educación media, etapa en la que los estudiantes consolidan progresivamente su autonomía, su identidad y sus formas de participación social.

La convivencia también se relaciona con la calidad democrática de la institución. Una escuela democrática no es aquella en la que desaparecen los desacuerdos, sino aquella que dispone de mecanismos legítimos para expresarlos y gestionarlos. Cuando las normas se construyen o revisan con participación, se explican sus fundamentos y se aplican con criterios pedagógicos, pueden favorecer la autonomía moral y la responsabilidad colectiva. En cambio, cuando se presentan únicamente como órdenes externas, pueden ser percibidas como instrumentos de control sin relación con las necesidades de la comunidad.

El marco normativo colombiano reconoce esta dimensión pedagógica. La Ley 1620 de 2013 no limita la convivencia al tratamiento de faltas, sino que la vincula con la formación para los derechos humanos, la ciudadanía y la prevención de la violencia. La Guía No. 49 del Ministerio de Educación Nacional plantea, además, la necesidad de revisar los manuales de convivencia de manera participativa y de articular acciones de promoción, prevención, atención y seguimiento. Este enfoque amplía la responsabilidad institucional, pues establece que la convivencia no corresponde únicamente a coordinadores o comités, sino a toda la comunidad educativa.

Sin embargo, la institucionalización de la convivencia no debe confundirse con la acumulación de protocolos. La existencia de un manual o de una ruta de atención puede resultar insuficiente si los docentes no reciben formación, los estudiantes desconocen los procedimientos o las decisiones se toman sin considerar el contexto.

También puede surgir una separación entre las actividades ocasionales sobre valores y las prácticas reales mediante las cuales se ejerce la autoridad. Por ello, la convivencia debe articularse con el currículo, la gestión institucional, la orientación escolar y los procesos de evaluación.

Comprenderla como categoría socioeducativa permite reconocer que cada actuación institucional produce aprendizajes. Una sanción aplicada sin explicación puede comunicar que la autoridad no necesita justificar sus decisiones. Un proceso de diálogo sin responsabilidades claras puede transmitir que las consecuencias de los actos carecen de importancia. En cambio, una intervención que combina límites escucha, reconocimiento del daño y seguimiento puede enseñar que los derechos están vinculados con deberes y que los conflictos requieren respuestas responsables.

En consecuencia, la convivencia escolar debe ocupar un lugar estructural en el proyecto formativo. No se trata de un componente accesorio de la disciplina, sino de un eje transversal que conecta enseñanza, ciudadanía, participación y cuidado de las relaciones. Este planteamiento conduce a revisar el significado del conflicto, puesto que la manera como la institución lo interpreta determina las respuestas que adopta.

1.2.2 El conflicto escolar como oportunidad pedagógica

El conflicto forma parte de la interacción social porque las personas poseen intereses, expectativas, experiencias y perspectivas diferentes. Su presencia en la escuela no representa automáticamente una falla institucional ni debe confundirse con la violencia. Puede existir conflicto sin agresión, así como puede producirse violencia cuando las diferencias se expresan mediante amenazas, exclusión, humillación o daño. Distinguir estos fenómenos es necesario para evitar que todo desacuerdo sea tratado como una falta grave o que una situación de violencia sea minimizada como una simple diferencia.

Jares (2001) propone comprender el conflicto desde una perspectiva educativa. En lugar de considerarlo una anomalía que debe eliminarse, plantea que puede convertirse en una oportunidad para aprender a dialogar, negociar, argumentar y reconocer distintas posiciones. Esto no significa idealizarlo ni desconocer sus posibles consecuencias, sino admitir que su tratamiento puede generar aprendizajes relevantes para la vida democrática.

La interpretación tradicional del conflicto escolar suele centrarse en determinar qué norma fue incumplida, quién cometió la falta y qué sanción corresponde. Estas preguntas pueden ser necesarias, especialmente cuando se requiere proteger a una persona o establecer límites claros. Sin embargo, no siempre permiten comprender qué ocurrió en las relaciones, quiénes resultaron afectados, qué factores intervinieron y qué acciones pueden contribuir a reparar el daño.

Un enfoque exclusivamente punitivo puede detener temporalmente una conducta sin transformar las condiciones que la produjeron. También puede excluir al estudiante del espacio educativo mediante suspensiones u otras medidas, sin ofrecerle oportunidades suficientes para reflexionar, asumir responsabilidades y modificar su comportamiento. Por esta razón, la crítica al castigo no debe entenderse como rechazo absoluto de las normas, sino como cuestionamiento de su uso como única respuesta institucional.

Freire (1970) permite comprender el diálogo como una práctica pedagógica de reconocimiento y transformación. Dialogar no consiste simplemente en permitir que cada persona hable, sino en crear condiciones para escuchar, preguntar, argumentar y revisar las propias actuaciones. En la gestión del conflicto, el diálogo puede ayudar a que los participantes reconstruyan lo ocurrido, identifiquen los efectos de sus decisiones y consideren alternativas para reparar las relaciones.

Desde la acción comunicativa, Habermas (1987) plantea que las interacciones pueden orientarse al entendimiento. En el ámbito escolar, esto implica que la resolución de un conflicto no debería depender únicamente de la capacidad de una autoridad para imponer una decisión, sino también de la posibilidad de construir comprensiones compartidas sobre el daño, las responsabilidades y los acuerdos necesarios. El consenso no supone ausencia de diferencias, sino aceptación razonada de determinadas normas o compromisos.

El tratamiento pedagógico del conflicto puede contribuir al desarrollo moral porque obliga a considerar las consecuencias de los actos y las necesidades de otras personas. También puede fortalecer la formación ciudadana al ofrecer oportunidades para participar, argumentar y asumir compromisos. Cuando los estudiantes intervienen

de forma responsable en la construcción de soluciones, pueden desarrollar capacidades que trascienden el ámbito escolar y se proyectan hacia la vida comunitaria.

No obstante, es necesario evitar afirmaciones deterministas. La sola existencia de espacios de diálogo no garantiza una transformación positiva. Los procesos pueden fracasar cuando no existe preparación, cuando se obliga a una persona a participar, cuando persisten grandes desequilibrios de poder o cuando se privilegia la reconciliación aparente sobre la protección de quien ha sido afectado. Por ello, toda intervención debe considerar la naturaleza del conflicto, las condiciones de seguridad y las necesidades de las personas involucradas.

La evidencia disponible sobre prácticas restaurativas escolares muestra resultados prometedores, pero también invita a mantener una valoración crítica. Una evaluación realizada en escuelas públicas de Pittsburgh encontró reducciones en las tasas de suspensión y mejoras en algunos indicadores de clima escolar, aunque no registró mejoras generales en los resultados académicos y mostró diferencias según los niveles educativos. Estos resultados sugieren que las prácticas restaurativas no producen efectos automáticos y que requieren formación, liderazgo, seguimiento e integración en la vida institucional (Augustine et al., 2018).

Gregory et al. (2020) sostienen que las prácticas restaurativas pueden transformar las relaciones entre docentes y estudiantes y contribuir a una mayor equidad en la disciplina escolar. Su aporte resulta relevante porque la convivencia no depende únicamente de la conducta estudiantil, sino también de la calidad de las relaciones pedagógicas y de la forma en que se aplican las normas. Cuando los estudiantes perciben que las decisiones son arbitrarias o desiguales, puede disminuir su confianza en la institución.

La educación para la paz también permite comprender el conflicto desde una perspectiva formativa. La paz escolar no equivale a silencio, obediencia o ausencia de desacuerdos. Supone crear condiciones para que las diferencias puedan expresarse sin violencia y para que las personas participen en la construcción de soluciones. UNESCO (2019) relaciona los ambientes seguros e inclusivos con la protección del derecho a la educación, el bienestar y la participación, y destaca que las respuestas frente a la violencia requieren una actuación integral de la comunidad educativa.

El conflicto adquiere valor pedagógico no por el daño que pueda ocasionar, sino por la forma como se interpreta y se interviene. Una institución que lo niega o lo reprime puede perder oportunidades para identificar necesidades, revisar sus prácticas y fortalecer sus relaciones. Una institución que lo idealiza puede ignorar sus consecuencias y dejar sin protección a las personas afectadas. La perspectiva pedagógica exige un equilibrio entre diálogo, límites, responsabilidad y cuidado

En este sentido, transformar el conflicto en oportunidad requiere mecanismos institucionales claros. No basta con recomendar a los estudiantes que conversen o se reconcilien. Es necesario establecer procedimientos, formar a quienes facilitan los encuentros, garantizar condiciones de participación y realizar seguimiento a los acuerdos. Los sistemas alternativos de resolución de conflictos ofrecen un marco para organizar estos procesos, pero su implementación debe responder a principios éticos y pedagógicos.

1.2.3 Aportes de los sistemas alternativos de resolución de conflictos

Los sistemas alternativos de resolución de conflictos pueden comprenderse como un conjunto de prácticas orientadas a gestionar las diferencias mediante el diálogo, la participación y la búsqueda de acuerdos. En el ámbito escolar pueden incluir mediación, conciliación, círculos de diálogo, encuentros restaurativos y otras estrategias que favorecen la escucha y la responsabilidad. No constituyen un procedimiento único ni deben aplicarse de la misma manera en todas las situaciones.

Su aporte principal consiste en ampliar las preguntas que orientan la respuesta institucional. Mientras un modelo centrado exclusivamente en la sanción pregunta qué norma se incumplió y qué castigo corresponde, el enfoque restaurativo también pregunta quién fue afectado, qué daño se produjo, qué necesidades surgieron, quién debe asumir responsabilidades y qué acciones pueden contribuir a reparar las relaciones.

Zehr (2002) presenta la justicia restaurativa como una alternativa frente a los modelos que concentran su atención únicamente en la infracción y el castigo. Su propuesta sitúa en el centro el daño, las necesidades de las personas afectadas y las obligaciones derivadas de las acciones. Trasladada al contexto escolar, esta perspectiva permite comprender que una respuesta educativa no termina con la aplicación de una

consecuencia, sino que debe considerar la posibilidad de restablecer condiciones de seguridad, confianza y participación.

La reparación no significa regresar exactamente al estado anterior al conflicto ni exigir una reconciliación inmediata. Puede incluir el reconocimiento del daño, una disculpa responsable, el cumplimiento de compromisos, la restitución de aquello que sea posible reparar o la modificación de conductas y prácticas. Lo importante es que las acciones respondan a las necesidades de las personas afectadas y no se reduzcan a una formalidad.

Torrego (2006) propone un modelo integrado de mejora de la convivencia que combina normas, participación y mecanismos de mediación. Esta integración es importante porque la mediación no sustituye toda actuación disciplinaria ni resulta adecuada para cualquier caso. Su función consiste en facilitar la comunicación entre las partes cuando existen condiciones para participar voluntariamente y construir acuerdos.

La mediación escolar requiere preparación. Quien ejerce como mediador no debe imponer una decisión ni determinar quién tiene la razón. Su responsabilidad consiste en facilitar el diálogo, ayudar a organizar la conversación y promover que las partes identifiquen necesidades y opciones de solución. Para ello se necesitan criterios de imparcialidad, confidencialidad, voluntariedad y seguimiento. Sin estas condiciones, la mediación puede convertirse en una conversación improvisada o en una presión para aceptar acuerdos.

En la educación media, la participación estudiantil en procesos de mediación puede fortalecer el liderazgo juvenil, la autonomía y la corresponsabilidad. Los estudiantes de estos niveles se encuentran en una etapa en la que amplían su participación social y se preparan para asumir decisiones con mayores consecuencias. La posibilidad de intervenir en la gestión de conflictos puede contribuir a que comprendan la relación entre derechos, deberes y cuidado de la comunidad.

Estas afirmaciones deben entenderse como posibilidades pedagógicas y no como resultados garantizados. La participación de los estudiantes requiere formación, acompañamiento y límites claros. Tampoco significa trasladarles responsabilidades que corresponden a los adultos o a las autoridades institucionales. Los estudiantes

mediadores no deben intervenir en situaciones que comprometan gravemente la seguridad o que requieran atención profesional y aplicación de rutas específicas.

Las prácticas restaurativas también poseen una dimensión preventiva. No se utilizan solamente después de un daño, sino que pueden contribuir a fortalecer relaciones antes de que se presenten situaciones graves. Los círculos de diálogo, los acuerdos de aula y los espacios regulares de escucha permiten construir confianza, reconocer necesidades y establecer formas compartidas de interacción. Esta dimensión evita que el sistema alternativo se limite a reaccionar ante las faltas.

Thorsborne y Blood (2021) destacan que las prácticas restaurativas pueden contribuir a la construcción de comunidad y al fortalecimiento de los vínculos escolares. Su aplicación requiere una transformación cultural, porque modifica la manera como la institución entiende la autoridad, la responsabilidad y la participación. No basta con capacitar a un pequeño grupo de mediadores si el resto de las prácticas escolares continúa funcionando desde una lógica exclusivamente punitiva.

La formación docente constituye, por tanto, una condición fundamental. Los profesores necesitan herramientas para escuchar, formular preguntas, reconocer emociones, analizar el daño y acompañar la construcción de acuerdos. También deben comprender los límites de las prácticas restaurativas y saber cuándo se requiere activar otros procedimientos. Una aplicación superficial puede generar frustración, acuerdos poco sostenibles o una percepción equivocada de impunidad.

La evaluación de Augustine et al. (2018) señala que la implementación de prácticas restaurativas requiere desarrollo profesional, liderazgo directivo, integración en la jornada escolar y sistemas de recolección de información. Estos elementos muestran que no se trata de incorporar actividades aisladas, sino de construir capacidades institucionales y evaluar los resultados de manera continua.

Una revisión reciente de investigaciones empíricas sobre justicia restaurativa en escuelas identificó resultados favorables en construcción de comunidad, relaciones, autoestima y reducción de medidas disciplinarias excluyentes. Sin embargo, también encontró que podían mantenerse desigualdades relacionadas con género, discapacidad, lengua, origen y condiciones económicas. Por ello, los sistemas restaurativos deben incorporar una perspectiva de equidad y analizar quiénes

participan, quiénes son escuchados y cómo se distribuyen sus beneficios (Gen et al., 2025).

La articulación institucional representa otra condición esencial. Los sistemas alternativos deben relacionarse con el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, el currículo, la orientación escolar, la formación docente y los órganos de participación. Si funcionan como proyectos separados, pueden depender de unas pocas personas y desaparecer cuando estas dejan la institución. En cambio, su integración permite establecer responsabilidades, tiempos, recursos y mecanismos de seguimiento.

La Guía No. 49 del Ministerio de Educación Nacional aporta una base para esta articulación al proponer la revisión participativa de los manuales de convivencia y una ruta que incluye promoción, prevención, atención y seguimiento. Desde esta lógica, la mediación y las prácticas restaurativas no deben limitarse al momento de atención, sino que también pueden contribuir a la promoción de relaciones respetuosas y a la prevención de situaciones de violencia.

La contextualización también resulta indispensable. Los modelos desarrollados en otros países pueden aportar aprendizajes, pero no deben trasladarse mecánicamente a las instituciones colombianas. Las relaciones familiares, las desigualdades sociales, las dinámicas territoriales y las características culturales influyen en la manera como se expresan y se gestionan los conflictos. Por ello, cada comunidad educativa necesita analizar sus propias necesidades, capacidades y recursos.

La institucionalización de un sistema alternativo tampoco debe reducirse a incluir expresiones como “mediación” o “justicia restaurativa” en los documentos oficiales. Existe el riesgo de que estas nociones se conviertan en formalismos administrativos sin impacto real en las prácticas. Para evitarlo, se requieren formación continua, participación, tiempo institucional, acompañamiento y evaluación.

También es necesario reconocer que no todos los conflictos pueden resolverse mediante mediación. Cuando existen amenazas, graves desequilibrios de poder, reiteración de violencias o necesidades inmediatas de protección, la institución debe aplicar las rutas y medidas correspondientes. La voluntariedad no puede utilizarse para presionar a una persona afectada a encontrarse con quien le causó daño. La perspectiva

restaurativa debe estar subordinada a la dignidad, la seguridad y los derechos de los participantes.

Los sistemas alternativos representan, en consecuencia, una contribución significativa cuando se conciben como parte de un proceso educativo amplio. Su propósito no consiste en sustituir todas las normas, sino en enriquecer la respuesta institucional mediante diálogo, responsabilidad, reparación y participación. Su capacidad transformadora depende de la coherencia entre el discurso y las prácticas, de la preparación de los actores y del reconocimiento de los límites de cada situación.

1.3. CONCLUSIONES

La convivencia escolar debe comprenderse como una categoría socioeducativa porque integra relaciones, valores, normas, prácticas pedagógicas y formas de participación. Esta concepción permite superar una mirada reducida que la identifica exclusivamente con el control disciplinario. La convivencia constituye una dimensión estructural de la formación, pues mediante ella los estudiantes aprenden formas de ejercer sus derechos, reconocer responsabilidades y relacionarse con los demás.

Las prácticas cotidianas de la escuela enseñan tanto como los contenidos formales. La manera como se distribuye la palabra, se ejerce la autoridad, se aplican las normas y se afrontan las diferencias comunica determinadas concepciones de justicia y ciudadanía. Por esta razón, no existe una separación absoluta entre convivencia y currículo: las relaciones institucionales también forman.

El conflicto, como parte de la interacción social, no debe confundirse automáticamente con violencia. Puede convertirse en una oportunidad pedagógica cuando se aborda mediante diálogo, reflexión, reconocimiento del daño y responsabilidad. Sin embargo, esta perspectiva no implica idealizarlo ni desconocer la necesidad de proteger a las personas afectadas. Su tratamiento exige combinar participación, límites y cuidado.

Los sistemas alternativos de resolución de conflictos amplían las posibilidades de intervención al incorporar mediación, escucha, reparación y construcción de acuerdos. Su principal aporte consiste en desplazar la atención exclusiva desde la falta

y el castigo hacia las personas, los daños y las relaciones. De este modo, pueden fortalecer la formación ciudadana, la participación estudiantil y la reconstrucción de vínculos.

No obstante, estas prácticas no garantizan resultados por sí mismas. Su sostenibilidad requiere formación docente, liderazgo institucional, participación estudiantil acompañada, articulación curricular, seguimiento y contextualización. También exige reconocer que no todos los casos pueden abordarse mediante mediación y que la seguridad y los derechos de las personas deben ocupar un lugar prioritario.

La consolidación de una convivencia democrática depende de la coherencia entre el marco normativo, el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia y las actuaciones cotidianas. La incorporación formal de protocolos carece de efectividad cuando no transforma las formas de autoridad, comunicación y participación. Por ello, la convivencia debe construirse como responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa.

Por tratarse de un ensayo teórico, las reflexiones presentadas no constituyen resultados empíricos de una institución particular. Su aporte consiste en ofrecer una base conceptual para comprender la convivencia escolar y orientar futuros procesos de diagnóstico, formación e implementación de prácticas dialógicas y restaurativas en la educación media. El manuscrito original que sirvió como fundamento para esta reorganización desarrolla precisamente estos núcleos conceptuales.

1.4. REFERENCIAS

Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K., & Joseph, A. A. (2018). Can restorative practices improve school climate and curb suspensions? An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district. RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/RR2840

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Universidad de los Andes.

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. Diario Oficial.

Evans, K., & Vaandering, D. (2021). The little book of restorative justice in education. Good Books.

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

Gen, B. M., Wojtowicz, O. H., & Johnson, N. L. (2025). Restorative justice processes in K–12 schools: A scoping review. Journal of Prevention and Health Promotion. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1177/26320770251384671

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2020). The promise of restorative practices to transform teacher–student relationships and achieve equity in school discipline. Journal of Educational and Psychological Consultation, 30(3), 273–296. https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1733342

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

Jares, X. R. (2001). Educación y conflicto. Editorial Popular.

López, V., & García, M. (2022). Convivencia escolar y justicia restaurativa en América Latina: avances y desafíos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(2), 45–62.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional.

Ortega, R. (2010). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Graó.

Thorsborne, M., & Blood, P. (2021). Restorative practices in schools: Building community and enhancing learning (2nd ed.). Jessica Kingsley Publishers.

Torrego, J. C. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia (2.ª ed.). Graó.

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Edinson Enrique Garavis Argel: Conceptualización, análisis formal, investigación, validación, 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 © Edinson Enrique Garavis Argel

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c43*

Capítulo 2

El ciberbullying y su relación con la convivencia escolar y el rendimiento académico: un análisis documental

Daniel Javier De La Hoz Badillo [2]

Greysy Patricia Rivera Sabalza [3]

Gisela Sandoval Alvear [4]

Carlos Andrés Del Toro [5]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

daniel.delahoz2024@uted.us https://orcid.org/0009-0009-8369-8777

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

greysy.riverac2024@uted.us https://orcid.org/0009-0000-3390-5314

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

gisela.sandovala2024@ute.us https://orcid.org/0009-0009-4137-810X

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

carlos.toro@uted.us https://orcid.org/0000-0002-6894-4441

RESUMEN

El ciberbullying constituye una problemática educativa asociada con la expansión de las interacciones adolescentes en entornos digitales. Este capítulo presenta una revisión documental narrativa orientada a analizar su conceptualización, los factores de riesgo vinculados con su aparición y su relación con la convivencia escolar y el rendimiento académico. La revisión se apoyó en un conjunto de estudios publicados entre 2015 y 2025, localizados en Scopus, Web of Science, SciELO y Dialnet,

complementados con referentes clásicos necesarios para delimitar el fenómeno. El análisis se organizó mediante categorías temáticas relacionadas con la definición del ciberbullying, los factores individuales, familiares, escolares y digitales, su incidencia en las relaciones de convivencia y las asociaciones reportadas con la motivación, la participación y el desempeño académico. La literatura revisada coincide en que el ciberbullying amplía el alcance del acoso tradicional debido a la permanencia de los contenidos, la rapidez de difusión y la posible participación de observadores. Se concluye que su abordaje requiere estrategias integrales de prevención, ciudadanía digital, formación docente, acompañamiento familiar y seguimiento institucional.

Palabras clave: ciberbullying; convivencia escolar; rendimiento académico; ciudadanía digital; prevención educativa.

2.1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías digitales ha transformado de manera significativa las formas de comunicación, aprendizaje y participación social. Esta transformación ha sido especialmente visible entre niños, niñas y adolescentes, quienes utilizan redes sociales, servicios de mensajería, videojuegos en línea y otras plataformas como parte de sus interacciones cotidianas. Estos espacios ofrecen posibilidades para acceder a información, mantener vínculos y construir comunidades; sin embargo, también han favorecido la aparición de nuevas formas de agresión y hostigamiento que trascienden los límites físicos de la escuela.

Entre estas manifestaciones se encuentra el ciberbullying, entendido como una forma de agresión intencional ejercida mediante medios electrónicos y dirigida hacia una persona que puede tener dificultades para defenderse. Aunque mantiene relaciones con el bullying tradicional, presenta características particulares vinculadas con el entorno digital, como la rapidez de difusión, la permanencia de los contenidos, la ampliación potencial de la audiencia y la posibilidad de que las agresiones continúen fuera del horario y del espacio escolar (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007; Smith et al., 2008).

El anonimato también puede intervenir en algunas situaciones, aunque no constituye una característica presente en todos los casos. Cuando existe, puede dificultar la identificación de quien ejerce la agresión y favorecer la desinhibición en línea. No obstante, el ciberbullying también puede ser ejercido por compañeros conocidos, mediante grupos de mensajería, publicaciones, comentarios, imágenes, rumores o suplantación de identidad. Por ello, su análisis no debe reducirse exclusivamente al anonimato, sino considerar las relaciones previas, los contextos escolares y la dinámica de los grupos.

Neyra (2021) señala que el ciberbullying puede afectar el bienestar emocional y social de los jóvenes que lo experimentan. La exposición reiterada a contenidos ofensivos, amenazas, burlas o exclusiones digitales puede asociarse con ansiedad, aislamiento, disminución de la autoestima y dificultades para participar con seguridad en la vida escolar. Estas consecuencias muestran que las agresiones digitales no permanecen separadas de la escuela, aun cuando se originen fuera de sus instalaciones.

En efecto, las interacciones digitales y presenciales forman parte de un mismo entramado relacional. Los conflictos iniciados en redes sociales o grupos de mensajería pueden trasladarse al aula, influir en la formación de grupos, debilitar la confianza entre estudiantes y alterar las condiciones de convivencia. De igual modo, tensiones surgidas en la escuela pueden continuar en entornos digitales, ampliando el tiempo, la audiencia y la intensidad de las agresiones.

En Colombia, el análisis del ciberbullying se relaciona con el marco de convivencia escolar establecido por la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Este marco reconoce la necesidad de promover los derechos humanos, prevenir distintas formas de violencia y fortalecer la corresponsabilidad entre instituciones, familias y estudiantes. Sin embargo, la existencia de normas y protocolos no garantiza por sí misma una respuesta efectiva, especialmente cuando la comunidad educativa no cuenta con formación suficiente para identificar y atender situaciones que se desarrollan en espacios digitales.

Diversas investigaciones han estudiado la presencia del ciberbullying en contextos colombianos. Herrera et al. (2017), Redondo et al. (2016), Sierra y Espinoza (2021) y Cobo Ortega et al. (2024) coinciden en señalar que no se trata de un fenómeno marginal, sino de una problemática vinculada con las relaciones entre pares, el uso de medios digitales y las capacidades institucionales para ofrecer ambientes seguros. No obstante, los contextos, instrumentos y poblaciones analizadas son distintos, por lo que sus resultados deben interpretarse con prudencia y no generalizarse automáticamente a todas las instituciones educativas del país.

La literatura también ha descrito asociaciones entre el ciberbullying y dificultades relacionadas con la motivación, la participación escolar, el ausentismo y el rendimiento académico. Ortega Reyes y González Bañales (2016), Piñella Razuri (2022) y Cobo Ortega et al. (2024) señalan que los estudiantes expuestos a situaciones de ciberacoso pueden experimentar afectaciones emocionales que interfieren con la concentración, el interés por las actividades escolares y la permanencia en los espacios educativos.

Sin embargo, estas relaciones no deben interpretarse automáticamente como vínculos causales. La mayoría de los estudios revisados examina asociaciones entre variables y no permite afirmar que el ciberbullying sea la única causa del bajo

rendimiento o de las dificultades de convivencia. El desempeño académico depende de múltiples condiciones personales, familiares, escolares y sociales. Por esta razón, resulta más preciso señalar que el ciberbullying puede relacionarse con el deterioro de determinados procesos educativos y que sus efectos deben analizarse dentro de contextos específicos.

A partir de estas consideraciones, el objetivo de este capítulo es analizar la conceptualización del ciberbullying en la literatura, identificar los principales factores de riesgo asociados con su aparición y examinar su relación con la convivencia escolar y el rendimiento académico. La tesis que orienta el análisis sostiene que el ciberbullying es un fenómeno relacional y multicausal que no puede atenderse únicamente mediante sanciones individuales, sino que requiere respuestas educativas integrales, participación familiar, formación docente y desarrollo de competencias para la ciudadanía digital.

El capítulo se organiza en una descripción metodológica y tres ejes de análisis. El primero aborda la conceptualización y las características del ciberbullying. El segundo analiza los factores individuales, familiares, escolares y digitales, así como su relación con la convivencia. El tercero examina las asociaciones reportadas con el rendimiento académico y las implicaciones para la prevención educativa.

2.2. METODOLOGÍA

El capítulo corresponde a una revisión documental narrativa con enfoque cualitativo e interpretativo. Su propósito no fue efectuar un metaanálisis ni calcular el tamaño de los efectos reportados, sino identificar tendencias conceptuales, coincidencias, diferencias y vacíos presentes en la literatura relacionada con el ciberbullying, la convivencia escolar y el rendimiento académico.

La búsqueda se orientó hacia un conjunto de estudios publicados entre 2015 y 2025 en bases de datos como Scopus, Web of Science, SciELO y Dialnet. Se consideraron investigaciones empíricas, revisiones y documentos académicos relacionados con población escolar o adolescente y con al menos una de las siguientes categorías: ciberbullying, ciberacoso, convivencia escolar, clima escolar, rendimiento académico, ciudadanía digital y prevención educativa.

Como apoyo a la delimitación conceptual también se incluyeron algunos referentes anteriores a 2015. Estas fuentes no se presentan como parte del periodo principal de revisión, sino como antecedentes necesarios para comprender la definición del fenómeno, sus características y la dinámica de roles. Entre ellas se encuentran los trabajos de Salmivalli et al. (1996), Hernández Prados y Solano Fernández (2007), Smith et al. (2008), Mora Merchán (2008), Cohen et al. (2009), García Maldonado et al. (2011) y Blanco et al. (2012).

El análisis se realizó mediante organización temática y comparación interpretativa. Los documentos se agruparon alrededor de cuatro categorías: conceptualización del ciberbullying; factores de riesgo individuales y contextuales; relación con la convivencia escolar; y asociaciones con el rendimiento académico. Posteriormente, se identificaron implicaciones vinculadas con la formación docente, la participación familiar, la ciudadanía digital y las estrategias institucionales de prevención.

Debido a su carácter narrativo, esta revisión no pretende representar de forma exhaustiva toda la producción científica disponible ni establecer relaciones causales definitivas. Sus resultados deben entenderse como una síntesis interpretativa de las tendencias encontradas en las fuentes seleccionadas.

2.3. DESARROLLO

2.3.1 Conceptualización y características del ciberbullying

La definición del ciberbullying ha sido construida a partir de su relación con el bullying tradicional y de las particularidades de los medios digitales. Hernández Prados y Solano Fernández (2007) y Smith et al. (2008) lo describen como una conducta agresiva e intencional realizada mediante tecnologías digitales contra una persona que puede tener dificultades para defenderse. En algunas definiciones también se incluye la repetición como criterio fundamental.

No obstante, la repetición adquiere una forma particular en los entornos digitales. Una publicación ofensiva puede ser compartida, comentada o visualizada múltiples veces, incluso cuando quien la originó solo realizó una acción inicial. Por ello, la permanencia y circulación de los contenidos pueden ampliar el daño sin que sea

necesaria una intervención reiterada del mismo agresor. Esta característica diferencia parcialmente el ciberbullying de las agresiones presenciales.

Blanco et al. (2012) y Garaigordobil (2015) destacan el anonimato como uno de los posibles factores que agravan el fenómeno. La percepción de no ser identificado puede disminuir las restricciones sociales de quien agrede y dificultar la respuesta institucional. Sin embargo, el anonimato no debe considerarse una condición indispensable, ya que muchas agresiones son realizadas por compañeros conocidos y se desarrollan dentro de grupos digitales vinculados con la escuela.

El alcance potencial de la audiencia constituye otra diferencia relevante. En el bullying presencial, la agresión puede ser observada por un grupo limitado. En el entorno digital, una imagen, un comentario o un rumor pueden difundirse rápidamente y llegar a numerosas personas. Esta circulación puede aumentar la exposición pública del estudiante afectado y prolongar las consecuencias sociales del episodio.

La continuidad temporal también resulta significativa. Las plataformas digitales pueden hacer que la agresión llegue a la persona en distintos momentos y espacios, incluidos aquellos que tradicionalmente funcionaban como lugares de protección. De esta forma, la separación entre escuela, hogar y espacio virtual se vuelve menos clara. El estudiante puede continuar expuesto a interacciones vinculadas con el contexto escolar incluso cuando se encuentra fuera de la institución.

A estas características se suma el papel de los observadores. Salmivalli et al. (1996) mostró, en el estudio del bullying, que los compañeros pueden asumir distintos roles dentro de la dinámica grupal. En el entorno digital, estos roles adquieren nuevas expresiones: algunas personas pueden crear o enviar contenido, mientras otras lo comparten, reaccionan, comentan, guardan silencio o apoyan a quien está siendo afectado.

La participación de los observadores es relevante porque la difusión depende en gran medida de sus decisiones. Compartir una publicación ofensiva, reaccionar positivamente o añadir comentarios puede ampliar el alcance del daño. Por el contrario, reportar el contenido, evitar su circulación, apoyar al estudiante afectado o informar a un adulto puede contribuir a detener la situación.

Esta perspectiva permite superar la interpretación del ciberbullying como un problema limitado a dos individuos. El fenómeno se desarrolla dentro de redes de relaciones y puede ser reforzado o cuestionado por las respuestas del grupo. Por ello, las estrategias educativas no deberían concentrarse exclusivamente en agresores y personas afectadas, sino considerar también la formación de los observadores.

Ortega y Carrascosa (2018) sostienen que el ciberbullying afecta el tejido relacional en el que participan los adolescentes. Esta afirmación resulta pertinente porque las agresiones digitales pueden modificar la confianza, la pertenencia y la percepción de seguridad. El daño no se restringe necesariamente a una interacción particular, sino que puede afectar las relaciones dentro del grupo escolar.

En América Latina, los estudios han reportado prevalencias variables. Estas diferencias pueden relacionarse con los instrumentos utilizados, las edades consideradas, la definición empleada y los contextos analizados. Por ello, las cifras no deben compararse sin examinar previamente los criterios metodológicos de cada investigación. Más que asumir una tasa única, resulta importante reconocer que el fenómeno está presente en distintos sistemas educativos y requiere atención contextualizada.

La literatura también presenta algunos vacíos. Una parte importante de los estudios se concentra en las personas afectadas, mientras existe menor desarrollo sobre quienes ejercen la agresión, los observadores y la dinámica de los grupos. Asimismo, continúan siendo necesarios estudios longitudinales que permitan comprender la evolución del fenómeno y analizar con mayor precisión las relaciones entre ciberbullying, bienestar, convivencia y desempeño académico.

En los contextos latinoamericanos predominan investigaciones transversales y estudios situados en instituciones o ciudades específicas. Estos aportes son valiosos para identificar manifestaciones locales, pero sus resultados no siempre pueden generalizarse. Redondo Pacheco (2023) señala la necesidad de continuar investigando las variables asociadas con el ciberbullying en adolescentes colombianos y de ampliar la comprensión de sus condiciones sociales e institucionales.

Por consiguiente, el ciberbullying debe comprenderse como un fenómeno relacional que combina intencionalidad, uso de medios digitales, desequilibrios de poder, difusión de contenidos y participación grupal. No todas las interacciones

negativas en internet constituyen ciberbullying; es necesario diferenciar conflictos ocasionales, bromas, desacuerdos y agresiones sistemáticas. Esta delimitación es esencial para evitar respuestas desproporcionadas o insuficientes.

2.3.2 Factores de riesgo y relación con la convivencia escolar

La literatura revisada permite identificar factores asociados con el ciberbullying en diferentes niveles. Estos factores no deben interpretarse como causas aisladas ni como características fijas de determinadas personas. Se trata de condiciones que, al interactuar, pueden aumentar la exposición, la vulnerabilidad o la posibilidad de participar en situaciones de agresión digital.

En el plano individual, Sabater y López (2015) relacionan el fenómeno con la exposición de información personal, las prácticas de uso de internet y determinadas condiciones emocionales y sociales. Algunos estudios han encontrado asociaciones entre victimización, baja autoestima, dificultades para expresarse de manera asertiva y limitaciones en las relaciones sociales. No obstante, estas características no están presentes en todos los casos y no deben utilizarse para responsabilizar a quien experimenta la agresión.

Respecto de quienes ejercen el ciberbullying, algunas investigaciones han identificado relaciones con impulsividad, hostilidad, dificultades para regular emociones, búsqueda de reconocimiento y experiencias previas de victimización. Sin embargo, tampoco es apropiado establecer un perfil único. Las conductas pueden responder a dinámicas grupales, normas informales, búsqueda de aceptación, conflictos previos o percepción de impunidad en los entornos digitales.

En el ámbito familiar, la supervisión limitada, las dificultades de comunicación y la ausencia de orientación sobre el uso responsable de las tecnologías pueden aumentar los riesgos. La supervisión no debe entenderse únicamente como control o vigilancia, sino como acompañamiento, diálogo y establecimiento de acuerdos adecuados a la edad. Las familias necesitan conocer las plataformas utilizadas y ofrecer confianza para que los adolescentes puedan comunicar situaciones problemáticas.

La respuesta familiar también influye en la posibilidad de solicitar ayuda. Cuando los estudiantes temen que se les retire completamente el acceso a la tecnología o que se minimice lo ocurrido, pueden evitar informar sobre la situación. Por ello, el

acompañamiento debe combinar límites, escucha y orientación, sin culpabilizar a quien ha sido afectado.

En el plano escolar, la falta de protocolos conocidos, la insuficiente formación docente y la ausencia de coordinación pueden dificultar la identificación y la atención del ciberbullying. Vega y Vega (2020) señalan que la capacitación docente constituye uno de los principales desafíos. El profesorado puede reconocer con mayor facilidad las agresiones presenciales, pero encontrar dificultades cuando las situaciones ocurren en redes sociales, fuera del horario escolar o mediante plataformas privadas.

La formación docente debe incluir criterios para diferenciar conflictos digitales, agresiones ocasionales y situaciones sistemáticas de ciberbullying. También debe abordar procedimientos de documentación, protección, comunicación con las familias, activación de rutas institucionales y seguimiento. Sin estas herramientas, las respuestas pueden depender únicamente de la experiencia individual de cada docente.

El entorno digital constituye otro nivel de análisis. García Maldonado et al. (2011) destacan elementos como la desinhibición, la rapidez de difusión y la facilidad para replicar contenidos. Las características de las plataformas pueden favorecer la amplificación de determinadas conductas, especialmente cuando los sistemas de reporte son poco conocidos o cuando los contenidos permanecen disponibles durante periodos prolongados.

No obstante, las tecnologías no deben considerarse responsables por sí mismas. Las plataformas son escenarios en los que se expresan relaciones, normas y comportamientos sociales. Por esta razón, la prevención no puede reducirse a restringir el acceso, sino que debe incluir el desarrollo de criterios éticos, pensamiento crítico, autocuidado, protección de datos y responsabilidad frente a las acciones en línea.

La relación entre ciberbullying y convivencia escolar se explica por la continuidad entre los espacios digitales y presenciales. Catuto Solano et al. (2023) señalan que la convivencia ya no se limita al espacio físico de la escuela. Las interacciones en redes sociales, grupos de WhatsApp y plataformas de juego pueden influir en la confianza, la cooperación y la participación que se desarrollan en el aula.

Cuando circulan rumores, publicaciones ofensivas o exclusiones digitales, pueden formarse divisiones dentro del grupo, aumentar la desconfianza y debilitar el

sentido de pertenencia. Las consecuencias pueden manifestarse en aislamiento, temor a participar, deterioro de las relaciones y dificultades para trabajar de manera colaborativa. De esta forma, un hecho ocurrido fuera de la institución puede producir efectos directos sobre el clima escolar.

Mora Merchán (2008) plantea que el ciberbullying representa un reto para la convivencia porque afecta principios como el respeto, la inclusión y la dignidad. Estos principios forman parte de los proyectos educativos y de la construcción de ambientes seguros. Su vulneración exige una respuesta que no se limite a identificar una infracción, sino que considere la reparación de las relaciones y la prevención de nuevas situaciones.

El concepto de clima escolar propuesto por Cohen et al. (2009) permite ampliar este análisis. El clima comprende las percepciones sobre seguridad, relaciones, enseñanza, aprendizaje y ambiente institucional. Desde esta perspectiva, el ciberbullying puede vincularse con la percepción de inseguridad, la falta de confianza en los adultos y la disminución del sentido de pertenencia.

Un clima escolar positivo puede funcionar como factor de protección cuando existen relaciones de apoyo, normas claras, participación y mecanismos accesibles para solicitar ayuda. Por el contrario, las respuestas inconsistentes, la normalización de las burlas o la falta de acompañamiento pueden aumentar la percepción de vulnerabilidad.

Los programas de ciberconvivencia constituyen una de las respuestas educativas señaladas en la literatura. Pozas et al. (2018) plantean la necesidad de fomentar un uso responsable y ético de las tecnologías. No obstante, estos programas no deberían limitarse a actividades ocasionales o charlas informativas. Su sostenibilidad depende de la incorporación continua en el currículo y de la participación de estudiantes, docentes y familias.

La convivencia digital debe entenderse como parte de la convivencia escolar. Esto implica reconocer que las normas de respeto y responsabilidad también se aplican en los espacios virtuales, pero que su enseñanza requiere abordar situaciones concretas, analizar las consecuencias de compartir contenidos y promover formas seguras de intervención.

En consecuencia, los factores asociados con el ciberbullying se distribuyen entre diferentes niveles y no pueden atenderse mediante una única medida. Las respuestas deben articular el acompañamiento individual, la formación familiar, la capacidad institucional y la educación para el uso responsable de la tecnología.

2.3.3 Relación con el rendimiento académico e implicaciones educativas

La relación entre ciberbullying y rendimiento académico ha recibido una atención creciente. Diversos estudios han señalado que la exposición a agresiones digitales puede asociarse con dificultades de concentración, desmotivación, ausentismo, disminución de la participación y bajo desempeño. Sin embargo, estas asociaciones deben interpretarse dentro de la complejidad del proceso educativo.

Ortega Reyes y González Bañales (2016) estudiaron la relación entre ciberacoso y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. Sus resultados vincularon experiencias como amenazas, rumores y publicaciones ofensivas con dificultades académicas. No obstante, el diseño de este tipo de investigaciones permite identificar relaciones entre variables, pero no necesariamente determinar una causalidad directa.

Zych et al. (2018) relacionan el bullying y el ciberbullying con la motivación de estudiantes de secundaria. La pérdida de interés por las actividades escolares puede funcionar como un mecanismo intermedio entre las experiencias de acoso y el rendimiento. Un estudiante preocupado por la circulación de contenidos ofensivos o por posibles reacciones de sus compañeros puede disponer de menos recursos emocionales y cognitivos para concentrarse en las tareas.

Piñella Razuri (2022) y Cobo Ortega et al. (2024) también reportan asociaciones entre ciberbullying, bienestar y rendimiento escolar. El estrés, la ansiedad y las dificultades de sueño pueden interferir con los procesos de atención, memoria y participación. Sin embargo, estas condiciones también pueden estar relacionadas con otros factores, por lo que deben evitarse explicaciones simplificadas.

El rendimiento académico no depende únicamente de las capacidades individuales. Está influido por el clima escolar, las relaciones con docentes y compañeros, el acompañamiento familiar, las condiciones socioeconómicas y las

oportunidades de aprendizaje. En este sentido, el ciberbullying puede actuar como uno de varios factores que afectan la experiencia educativa.

La participación escolar constituye otra dimensión relevante. Quienes experimentan ciberbullying pueden evitar asistir a determinados espacios, limitar sus intervenciones o retirarse de actividades grupales por temor a nuevas agresiones. Esta disminución de la participación puede afectar el aprendizaje y el sentido de pertenencia.

La expansión de la educación virtual durante la pandemia de COVID-19 intensificó el uso de plataformas digitales con fines académicos. Arias (2021) señala que los nuevos escenarios pedagógicos virtuales plantearon desafíos para la convivencia. Los grupos de WhatsApp y otros espacios creados para la comunicación escolar podían ser utilizados también para burlas, exclusiones o difusión de contenidos ofensivos.

Este contexto evidenció la necesidad de que la competencia digital no se limite al manejo técnico de plataformas. Docentes y estudiantes requieren herramientas para comprender las implicaciones éticas, sociales y emocionales de la comunicación en línea. La capacidad de utilizar una aplicación no equivale necesariamente a saber participar de manera responsable en una comunidad digital.

La ciudadanía digital propuesta por Ribble (2015) ofrece un marco pertinente. Este enfoque incluye seguridad, responsabilidad, participación, respeto y comprensión de las consecuencias de las acciones en línea. Desde esta perspectiva, la prevención del ciberbullying forma parte de un proceso educativo amplio y no únicamente de una respuesta ante conductas problemáticas.

La formación en ciudadanía digital puede ayudar a que los estudiantes comprendan que compartir, comentar o reaccionar a un contenido ofensivo también tiene consecuencias. Asimismo, puede promover criterios para proteger información personal, reconocer riesgos, solicitar ayuda y apoyar a otras personas de manera segura.

La teoría de la dinámica de roles de Salmivalli et al. (1996) permite orientar estrategias específicas hacia los observadores. En lugar de considerar que quienes observan no participan, se reconoce que sus decisiones pueden mantener o detener la

agresión. Las intervenciones deberían enseñar formas seguras de reportar, apoyar y evitar la difusión.

La formación docente también debe ocupar un lugar central. No basta con entregar protocolos si los profesionales no cuentan con oportunidades para analizar casos, practicar respuestas y comprender el funcionamiento de las plataformas. La capacitación debe ser continua, contextualizada y articulada con la gestión de la convivencia.

Las familias, por su parte, requieren orientación para acompañar el uso de tecnologías sin reducirlo a una vigilancia punitiva. El diálogo familiar puede facilitar que los adolescentes comuniquen situaciones de riesgo y acepten apoyo. Los acuerdos sobre horarios, privacidad y comportamiento en línea deben construirse de manera comprensible y revisarse según la edad.

En el ámbito institucional, las estrategias deben incluir prevención, identificación, atención y seguimiento. La prevención puede incorporar educación socioemocional, ciudadanía digital y construcción de acuerdos. La identificación requiere canales seguros de comunicación. La atención debe proteger a quienes han sido afectados y establecer responsabilidades. El seguimiento permite valorar si las medidas adoptadas redujeron el riesgo y restablecieron condiciones de participación.

Las intervenciones exclusivamente sancionatorias pueden resultar insuficientes cuando no se analizan las relaciones y los factores que sostienen el problema. Sin embargo, esto no significa renunciar a los límites. Algunas situaciones requieren medidas claras de protección y aplicación de las normas institucionales. El desafío consiste en combinar responsabilidad, cuidado y educación.

El análisis de la literatura muestra que no existe una estrategia única aplicable a todos los casos. Las respuestas deben considerar la edad de los estudiantes, la gravedad, la repetición, el alcance de la difusión, la relación entre las personas involucradas y las necesidades de protección. También deben evitar exponer nuevamente al estudiante afectado o exigir encuentros para los cuales no existen condiciones adecuadas.

La evaluación de los programas constituye una necesidad. No basta con implementar actividades y asumir que fueron efectivas. Las instituciones pueden

examinar cambios en la percepción de seguridad, conocimiento de las rutas, disposición para solicitar ayuda, participación de observadores y frecuencia de determinadas conductas. Estos indicadores permiten ajustar las estrategias.

En síntesis, la relación entre ciberbullying y rendimiento académico debe comprenderse mediante una perspectiva sistémica. El fenómeno puede asociarse con afectaciones emocionales, motivacionales y relacionales que interfieren en el aprendizaje, pero sus efectos varían según los contextos y recursos de apoyo disponibles.

2.4. DISCUSIÓN

La revisión documental permite identificar un consenso general sobre el carácter relacional y digital del ciberbullying. Las definiciones coinciden en la presencia de una conducta agresiva intencional y en el uso de medios electrónicos. Sin embargo, existen matices respecto de la repetición y el anonimato. En los entornos digitales, un único contenido puede ser reproducido numerosas veces, mientras que muchas agresiones son realizadas por personas conocidas.

También existe coincidencia en que el ciberbullying no puede separarse completamente del bullying presencial. Ambos fenómenos pueden coexistir, reforzarse o trasladarse de un espacio a otro. No obstante, el entorno digital modifica el alcance, la audiencia, la duración y las posibilidades de intervención de los observadores.

Los factores de riesgo identificados muestran la necesidad de evitar explicaciones centradas exclusivamente en características individuales. La autoestima, la regulación emocional o el uso de internet pueden relacionarse con el fenómeno, pero su aparición también depende de la comunicación familiar, el clima escolar, las normas grupales y las características de las plataformas.

La relación con la convivencia escolar se evidencia en la manera como las interacciones digitales afectan la confianza, la pertenencia y la percepción de seguridad. La convivencia contemporánea se construye simultáneamente en espacios físicos y virtuales. Por ello, las instituciones no pueden asumir que una situación carece de relevancia educativa únicamente porque ocurrió fuera de sus instalaciones.

Respecto del rendimiento académico, la literatura reporta asociaciones con motivación, concentración, ausentismo y desempeño. Sin embargo, la evidencia revisada no permite afirmar una relación causal uniforme. Resulta necesario reconocer que el rendimiento es multidimensional y que el efecto del ciberbullying puede variar según la intensidad, la duración, el apoyo social y la respuesta institucional.

Un vacío importante se encuentra en el papel de los observadores. Aunque la literatura reconoce su influencia, se requieren más investigaciones sobre las razones por las cuales comparten, ignoran, reportan o apoyan determinados contenidos. Esta información podría fortalecer programas preventivos orientados a modificar las normas grupales.

También es necesario ampliar los estudios longitudinales en América Latina y Colombia. Los diseños transversales permiten identificar asociaciones en un momento específico, pero no muestran con claridad la evolución de las situaciones ni los efectos de las intervenciones a largo plazo.

Otro desafío consiste en evaluar los programas de ciberconvivencia. La existencia de actividades educativas no garantiza su efectividad. Se necesitan indicadores, seguimiento y comparación de resultados que permitan conocer qué estrategias funcionan, con qué grupos y en qué condiciones.

Desde una perspectiva educativa, la prevención debe integrar convivencia, ciudadanía digital y formación socioemocional. Tratar estos temas por separado puede fragmentar la respuesta. El respeto, la empatía, la responsabilidad y la participación son relevantes tanto en el aula como en las plataformas digitales.

La formación docente y familiar debe reconocer que la vida digital forma parte de la experiencia adolescente. Prohibir o controlar sin diálogo puede limitar la comunicación. En cambio, el acompañamiento informado permite identificar riesgos y construir respuestas basadas en la confianza.

Finalmente, la respuesta institucional debe equilibrar protección, responsabilidad y aprendizaje. El ciberbullying no puede minimizarse como una simple broma, pero tampoco debe atenderse siempre mediante procedimientos idénticos. El análisis contextual resulta indispensable para evitar respuestas insuficientes o desproporcionadas.

2.5. CONCLUSIONES

El ciberbullying constituye una problemática educativa vinculada con la transformación de las relaciones sociales en los entornos digitales. Aunque comparte elementos con el bullying tradicional, presenta características particulares relacionadas con la rapidez de difusión, la permanencia de los contenidos, la ampliación de la audiencia y la participación de observadores.

La revisión documental muestra que el fenómeno está asociado con factores individuales, familiares, escolares y digitales. Ninguno de estos niveles explica por sí solo su aparición. Por esta razón, las intervenciones centradas exclusivamente en modificar la conducta individual o aplicar sanciones resultan insuficientes.

El ciberbullying puede afectar la convivencia escolar porque las interacciones digitales se proyectan sobre las relaciones presenciales. Las agresiones, exclusiones y rumores que circulan en línea pueden debilitar la confianza, la participación y la percepción de seguridad. Esto demuestra que la convivencia escolar debe incluir también la dimensión digital.

La literatura revisada reporta asociaciones entre ciberbullying y dificultades relacionadas con la motivación, la concentración, el ausentismo y el rendimiento académico. No obstante, estos vínculos deben interpretarse con prudencia, debido a la influencia de múltiples variables y al predominio de estudios transversales.

El abordaje educativo requiere estrategias integrales que articulen formación docente, acompañamiento familiar, ciudadanía digital, participación estudiantil y seguimiento institucional. La prevención debe incorporarse al currículo y a la vida cotidiana de la comunidad educativa, en lugar de limitarse a actividades ocasionales.

La formación de los observadores constituye una línea especialmente relevante. Los estudiantes necesitan comprender que compartir, comentar o reaccionar ante contenidos ofensivos puede ampliar el daño. También deben conocer formas seguras de reportar, apoyar y solicitar ayuda.

Las instituciones educativas deben contar con procedimientos claros y conocidos, pero también con capacidad para analizar cada situación según su

gravedad, alcance y contexto. La protección de quienes han sido afectados debe ocupar un lugar prioritario, junto con el establecimiento de responsabilidades y acciones educativas.

Finalmente, se requieren estudios longitudinales y evaluaciones contextualizadas de programas preventivos en Colombia y América Latina. Estas investigaciones permitirían comprender mejor la evolución del fenómeno, las diferencias entre grupos y las condiciones necesarias para construir ambientes educativos digitales seguros, inclusivos y responsables.

2.6. REFERENCIAS

Arias, B. (2021). La convivencia escolar a la luz de los nuevos escenarios pedagógicos virtuales. Trascendere, 1(1), 45–62.

Blanco, J., de Caso, A. M., & Navas, G. (2012). Violencia escolar: ciberbullying en redes sociales. Revista de Educación, 357, 489–512.

Catuto Solano, S. P., Tumbaco Muñoz, M. Y., Rodríguez Rivera, D. Y., & Tomalá Mero, C. D. (2023). Convivencia escolar y el ciberbullying en niños de Educación General Básica media. Revista Dialnet, 9(2), 112–128.

Cobo Ortega, J. M., Espitia Cruz, D. J., Garzón Santos, J. L., & Torres Torres, J. A. (2024). Relación entre el ciberbullying, grooming y el rendimiento escolar en algunos colegios de Bogotá, Colombia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 215–234.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180–213.

Domínguez-Alonso, J., Vázquez-Varela, E., & Núñez-Lois, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. RELIEVE, 23(2), 1–15.

Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Changes with age. Anales de Psicología, 31(3), 1069–1076.

García Maldonado, G., Joffre Velázquez, V. M., Martínez Salazar, G. J., & Llanes Castillo, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. Revista Colombiana de Psiquiatría, 40(1), 115–130.

Gómez, M. E., Portuondo, A. V., & Salgado, A. M. (2015). Convivencia y rendimiento escolar. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2(2), 62–68.

Hernández Prados, M. Á., & Solano Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10(1), 17–36.

Herrera, M., Pacheco, J., & Rosero, F. (2017). Acoso escolar y ciberbullying en adolescentes de Pasto, Colombia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 52, 86–102.

Mora Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. Informació Psicològica, 94, 60–70.

Neyra, O. (2021). Ciberbullying: el acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. Hamut'ay, 8(2), 45–59.

Olmos Nevado, M. G., Bringas Vásquez, I. M. N., Velásquez Porras, P., & Mechato Ancajima, P. (2024). Habilidades sociales y ciberbullying en adolescentes de una institución educativa pública. Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud, 6(1), 78–95.

Ortega Reyes, J. I., & González Bañales, D. L. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. Innovación Educativa, 16(71), 17–37.

Piñella Razuri, M. R. (2022). Ciberbullying y rendimiento escolar en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lambayeque [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Pozas, E., Domínguez, R., & Fernández, M. (2018). Ciberconvivencia: programa para la prevención del ciberbullying en educación secundaria. Revista de Educación, 382, 45–68.

Quiñonez, J. O., Molina, M. D., & Pérez, Á. (2017). Influencia del bullying y el ciberbullying en la motivación de los estudiantes de secundaria y su efecto en el rendimiento académico. Etic@net, 17(2), 231–254.

Redondo Pacheco, J. (2023). Variables asociadas al fenómeno del ciberbullying en adolescentes colombianos. Revista de Psicología, 41(1), 115–138.

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know (3rd ed.). International Society for Technology in Education.

Sabater, C., & López, L. (2015). Factores de riesgo en el ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en internet. International Journal of Sociology of Education, 4(1), 1–25.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22(1), 1–15.

Sierra, J. J., & Espinoza, C. C. (2021). Prácticas de ciberacoso (ciberbullying) predominantes en estudiantes de 10.° y 11.° de una institución educativa privada. Revista Científica, 33(2), 45–62.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385.

Vega, L., & Vega, M. (2020). Ciberbullying y convivencia escolar: el desafío de la formación docente. Revista Iberoamericana de Educación, 83(2), 45–62.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Daniel Javier De La Hoz Badillo: Conceptualización, metodología y redacción del borrador original.
Greysy Patricia Rivera Sabalza: Curación de datos, supervisión, revisión y edición del manuscrito.
Gisela Sandoval Alvear: Análisis formal y validación.
Carlos Andrés Del Toro: Investigación y visualización.

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 © Daniel Javier De La Hoz Badillo, Greysy Patricia Rivera Sabalza, Gisela Sandoval Alvear Y Carlos Andrés Del Toro

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c44*

Capítulo 3

El consumo de sustancias psicoactivas y su impacto en la convivencia escolar: una mirada pedagógica desde la prevención

Sergio Miguel Gil Cuello [6]

Maira Teresa Gómez Castro [7]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

sergiogilcuello@gmail.com https://orcid.org/0009-0005-0555-9609

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

mairagomezcastro@gmail.com https://orcid.org/0009-0007-9091-2204

RESUMEN

El consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia constituye una problemática educativa que puede relacionarse con dificultades académicas, emocionales y relacionales. Este capítulo presenta una revisión documental narrativa, de enfoque cualitativo e interpretativo, orientada a analizar la relación entre el consumo de sustancias psicoactivas y la convivencia escolar, así como las posibilidades preventivas de la escuela. Se examinaron 60 investigaciones publicadas entre 2013 y 2024, localizadas en SciELO, Redalyc y Dialnet y organizadas mediante una matriz documental. El corpus se caracterizó según país, año, enfoque metodológico y categoría temática. Los resultados muestran un predominio de estudios cuantitativos y de trabajos centrados en farmacodependencia y factores de riesgo, mientras la familia y el entorno escolar presentan menor representación. La literatura revisada reporta asociaciones entre consumo, desmotivación, dificultades de autorregulación, conflictos interpersonales y debilitamiento del clima escolar. Se concluye que la prevención debe superar los enfoques exclusivamente informativos o sancionatorios y articular habilidades socioemocionales, acompañamiento familiar, formación docente y pedagogía del cuidado. La escuela puede actuar como factor protector cuando promueve vínculos de confianza, participación, detección temprana y trabajo intersectorial.

Palabras clave: adolescencia; convivencia escolar; pedagogía del cuidado; prevención; sustancias psicoactivas.

2.1. INTRODUCCIÓN

El consumo de sustancias psicoactivas (SPA) durante la adolescencia constituye una problemática social, educativa y de salud pública que demanda respuestas integrales. La adolescencia es una etapa caracterizada por transformaciones físicas, emocionales y sociales, así como por una mayor búsqueda de autonomía y pertenencia. En este contexto, las experiencias de consumo pueden relacionarse con el entorno familiar, las dinámicas de pares, la percepción de riesgo, las oportunidades de participación y las condiciones institucionales que rodean a los estudiantes.

Las investigaciones revisadas señalan que el inicio del consumo puede presentarse a edades tempranas y vincularse con dificultades en el rendimiento académico, la asistencia, la motivación y la regulación emocional (Rodrigues da Silva et al., 2021). Sin embargo, estas asociaciones no deben interpretarse de manera lineal ni causal. El consumo se encuentra mediado por factores personales, familiares, comunitarios y escolares que interactúan entre sí, de modo que sus efectos y significados varían según el contexto.

Desde el ámbito educativo, la convivencia escolar puede entenderse como el entramado de relaciones, normas, valores, prácticas y climas emocionales que se construyen cotidianamente en la institución. Una convivencia positiva no supone la ausencia de conflictos, sino la existencia de condiciones para afrontarlos mediante diálogo, participación, respeto y corresponsabilidad (Alonso de Castro, 2025; Santibáñez, 2015; Renzulli & Gaesser, 2015). En consecuencia, cualquier situación que debilite la confianza, la participación o la seguridad puede afectar el clima institucional y la experiencia formativa.

Las sustancias psicoactivas son aquellas que, al ingresar al organismo, modifican el funcionamiento del sistema nervioso central y pueden alterar la percepción, el estado de ánimo, la cognición o la conducta (Bousoño et al., 2019). En esta categoría se incluyen sustancias legales, ilegales y medicamentos utilizados sin prescripción. No obstante, desde una perspectiva pedagógica, el interés central no consiste en clasificar sustancias ni trasladar a la escuela funciones clínicas, sino en comprender cómo las experiencias de consumo se relacionan con las trayectorias escolares, los vínculos y los factores de protección.

Abordar esta problemática desde una mirada pedagógica implica diferenciar la prevención educativa del diagnóstico o el tratamiento especializado. La escuela no reemplaza a los servicios de salud, pero sí puede fortalecer habilidades socioemocionales, construir vínculos protectores, identificar señales de riesgo, activar rutas de apoyo y articular acciones con las familias y otras instituciones. Esta perspectiva permite superar respuestas centradas únicamente en la sanción y avanzar hacia prácticas de cuidado, inclusión y acompañamiento.

En este marco, la pedagogía del cuidado ofrece un eje interpretativo relevante. Su énfasis en la empatía, la escucha activa, el reconocimiento de la historia personal y la responsabilidad compartida permite comprender la prevención como una tarea cotidiana. Prevenir no significa solamente evitar el consumo, sino crear condiciones escolares que favorezcan el bienestar, la pertenencia, la toma responsable de decisiones y la construcción de proyectos de vida.

El capítulo busca responder tres preguntas: ¿cómo se relaciona el consumo de SPA con la convivencia escolar en adolescentes?, ¿qué asociaciones reporta la literatura con el rendimiento académico y las relaciones interpersonales?, y ¿qué estrategias pedagógicas preventivas se proponen desde el contexto escolar? Su objetivo es analizar estas relaciones mediante una revisión documental narrativa y argumentar la necesidad de fortalecer una prevención humanizadora, sostenida y articulada entre escuela, familia y comunidad.

La contribución principal del estudio consiste en mostrar el predominio de aproximaciones clínicas y de riesgo dentro del corpus analizado y, al mismo tiempo, evidenciar la menor representación de investigaciones centradas específicamente en la familia y el entorno escolar. Esta distribución respalda la necesidad de ampliar la mirada pedagógica sobre el fenómeno y de situar la convivencia y el cuidado como dimensiones centrales de la prevención.

2.2. METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una revisión documental narrativa, de enfoque cualitativo e interpretativo. Este tipo de revisión permite organizar y comprender tendencias, categorías y relaciones presentes en un conjunto de publicaciones, sin pretender

realizar un metaanálisis ni estimar tamaños de efecto. La orientación interpretativa se utilizó para examinar los sentidos atribuidos al consumo, la convivencia, los factores de riesgo y las estrategias preventivas.

La búsqueda documental se realizó en SciELO, Redalyc y Dialnet. Se emplearon descriptores relacionados con consumo de sustancias psicoactivas, adolescencia, convivencia escolar, rendimiento académico, familia, prevención, entorno escolar y pedagogía del cuidado. Los términos se combinaron de acuerdo con las posibilidades de búsqueda de cada base de datos.

Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2013 y 2024, en español o inglés, relacionados con adolescentes escolarizados, consumo de SPA, factores de riesgo y protección, convivencia, rendimiento o prevención educativa. Se excluyeron documentos duplicados, publicaciones sin acceso al texto completo y trabajos cuyo objeto principal no guardaba relación con la población adolescente o el contexto educativo. El corpus final quedó integrado por 60 investigaciones.

Los documentos fueron organizados en una matriz bibliográfica que incluyó referencia, año, país de procedencia, enfoque metodológico, categorías centrales y aportes al problema analizado. Esta matriz permitió caracterizar el corpus y comparar tendencias. Además, se utilizaron esquemas conceptuales para relacionar los hallazgos y definir cuatro categorías principales: farmacodependencia y efectos asociados; factores de riesgo; familia como factor de protección o vulnerabilidad; y entorno escolar como espacio de prevención e intervención.

Para la caracterización descriptiva se calcularon frecuencias y porcentajes según país, año, enfoque metodológico y categoría temática. En la interpretación cualitativa se compararon coincidencias, diferencias y vacíos. Cada documento fue asignado a la categoría que representaba su énfasis principal, por lo que las frecuencias de las cuatro categorías suman el total del corpus.

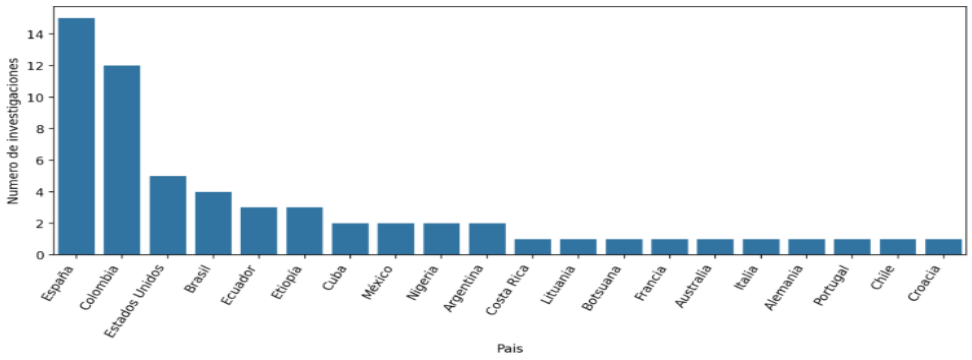
Como limitación metodológica, la selección de bases predominantemente iberoamericanas y el uso de términos en español pueden haber favorecido una mayor presencia de estudios hispanohablantes. Asimismo, la revisión narrativa no garantiza exhaustividad y sus resultados deben entenderse como una síntesis interpretativa del corpus seleccionado.

2.3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos niveles. Primero se caracteriza el corpus según procedencia, año, enfoque metodológico y categoría temática. Posteriormente, estos datos se utilizan como base para la discusión pedagógica sobre convivencia, factores de riesgo, familia y prevención.

Figura 2.1

Distribución de las investigaciones según país de procedencia

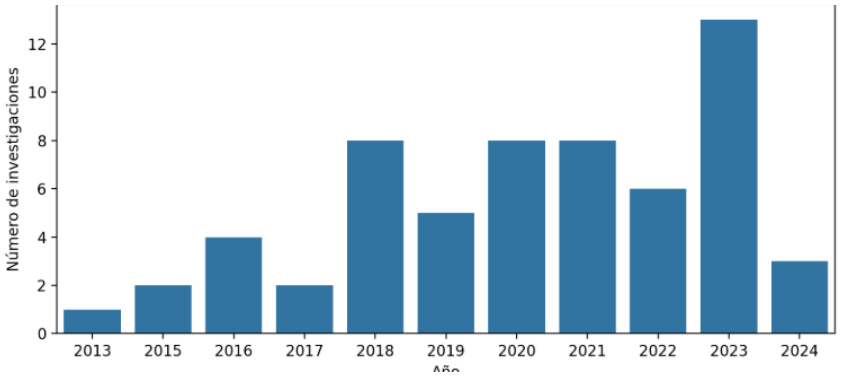


Nota. Elaboración propia a partir de la matriz documental.

La Figura 1 muestra que España aporta 15 publicaciones (25 %) y Colombia 12 (20 %). Estados Unidos registra cinco estudios (8,33 %) y Brasil cuatro (6,67 %), mientras otros países participan con frecuencias menores. Esta concentración debe interpretarse considerando las bases de datos y el idioma de búsqueda, pues ambos factores pueden favorecer la recuperación de producción iberoamericana.

Figura 2.2

Distribución anual de las investigaciones publicadas entre 2013 y 2024

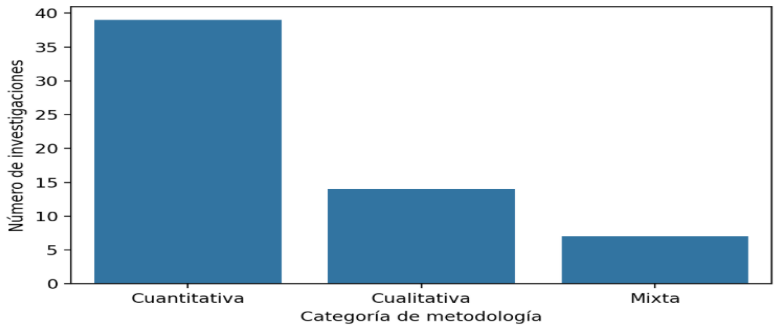


Nota. Elaboración propia a partir de la matriz documental.

La Figura 2 presenta la distribución cronológica del corpus. Se observa un aumento de publicaciones a partir de 2018 y el mayor número en 2023, con 13 investigaciones. Este comportamiento indica un crecimiento dentro del conjunto documental analizado, aunque no permite afirmar por sí solo una tendencia universal de toda la producción científica.

Figura 2.3

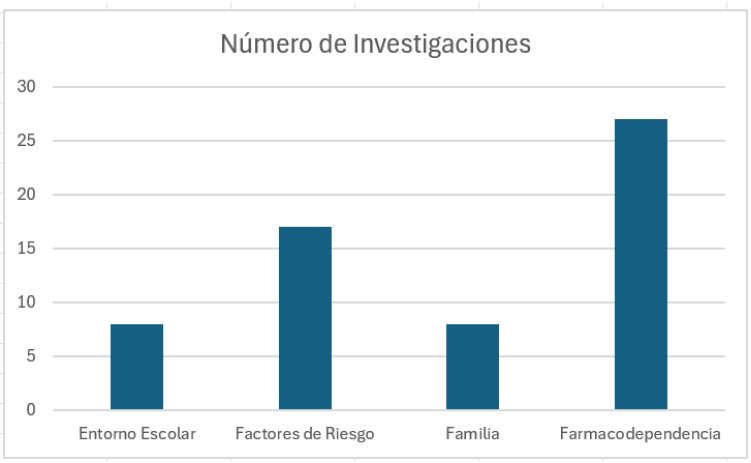
Distribución de las investigaciones según enfoque metodológico



La Figura 3 evidencia el predominio de estudios cuantitativos: 39 investigaciones, equivalentes al 65 % del corpus. Catorce trabajos son cualitativos (23,33 %) y siete emplean métodos mixtos (11,67 %). La mayor presencia de diseños cuantitativos sugiere un interés por estimar prevalencias, examinar asociaciones entre variables y contrastar hipótesis. La menor representación de estudios cualitativos y mixtos señala una oportunidad para profundizar en las experiencias, significados y contextos de los estudiantes.

Figura 2.4

Distribución de las investigaciones según categoría temática principal



La Figura 4 muestra que la categoría de farmacodependencia concentra 27 investigaciones, seguida por factores de riesgo con 17. El entorno escolar y la familia registran ocho estudios cada uno. Esta distribución evidencia un predominio de aproximaciones clínicas, psicológicas o centradas en patrones de consumo. En contraste, la menor representación de familia y escuela dentro del corpus sugiere la necesidad de fortalecer estudios que analicen estos contextos como espacios de protección, acompañamiento y construcción de vínculos.

2.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten sostener que la relación entre consumo de SPA y convivencia escolar no es lineal ni homogénea. Las investigaciones revisadas reportan asociaciones entre experiencias de consumo, bajo rendimiento, dificultades de autorregulación, ausentismo, desmotivación y conflictos interpersonales (Rodrigues da Silva et al., 2021). Sin embargo, estas relaciones se encuentran mediadas por condiciones familiares, emocionales, sociales e institucionales.

En el plano académico, algunos estudios vinculan el consumo temprano o recurrente con dificultades de atención, memoria de trabajo, planificación y control inhibitorio (Frobel et al., 2022). Estas funciones son relevantes para el aprendizaje y la adaptación a las demandas escolares. Aun así, la evidencia disponible no permite atribuir de manera automática el bajo rendimiento al consumo, pues también

intervienen factores como el clima escolar, el apoyo familiar, la salud mental y las condiciones socioeconómicas.

En el plano comportamental, la literatura reporta mayor presencia de conflictos, incumplimiento de normas y sanciones entre algunos adolescentes que presentan consumo recurrente (Rosa Rodríguez, 2022). Conviene interpretar estos hallazgos con cautela para evitar estigmatizar. No todas las personas con experiencias de consumo presentan las mismas conductas, y la respuesta institucional puede influir en la permanencia escolar, la confianza y la disposición a solicitar ayuda.

Las diferencias contextuales resultan relevantes. En entornos con mayor vulnerabilidad social, trayectorias escolares inestables y redes de apoyo débiles, el consumo puede coexistir con mayores dificultades de permanencia. En cambio, la presencia de vínculos familiares y escolares sólidos puede actuar como factor protector (García Rivero, 2023). Esto refuerza la necesidad de analizar el rendimiento como resultado de múltiples condiciones interrelacionadas

Las implicaciones emocionales y relacionales constituyen un segundo eje. La literatura menciona asociaciones entre consumo, irritabilidad, ansiedad, baja tolerancia a la frustración y dificultades de regulación emocional (Chaplin et al., 2018). Estas condiciones pueden relacionarse con malentendidos, respuestas impulsivas, aislamiento o debilitamiento de los vínculos. No obstante, el malestar emocional también puede preceder al consumo, por lo que la relación debe comprenderse como potencialmente bidireccional.

Kingston et al. (2017) y Mosquera-Fernández et al. (2022) señalan que algunos adolescentes con experiencias de consumo presentan menor compromiso escolar o se vinculan con pares que comparten conductas de riesgo. La fragmentación de redes de apoyo puede aumentar la vulnerabilidad, mientras la pertenencia a grupos protectores y la disponibilidad de adultos significativos pueden favorecer la permanencia y el bienestar.

En este sentido, la convivencia escolar funciona como un indicador sensible de la calidad de las relaciones y del acompañamiento institucional. Cuando prevalecen la exclusión, la desconfianza o la respuesta exclusivamente sancionatoria, el estudiante puede distanciarse aún más de la escuela. En cambio, un clima basado en el respeto,

la escucha y la claridad de las normas puede facilitar la detección temprana y la búsqueda de apoyo.

La familia desempeña un papel relevante, aunque no determinante por sí sola. La comunicación limitada, los conflictos recurrentes, la supervisión insuficiente o los antecedentes de consumo pueden aumentar la vulnerabilidad (Klimenko et al., 2018; García Rivero, 2023). A la vez, la comunicación abierta, el acompañamiento y la existencia de límites consistentes pueden fortalecer factores de protección.

La relación familia-escuela debe concebirse como una alianza pedagógica y no únicamente como un mecanismo de vigilancia. Cuando la institución establece canales de comunicación respetuosos y evita culpabilizar a las familias, aumenta la posibilidad de construir respuestas coordinadas. Palomeque Zambrano (2025) destacan la importancia de comprender el desarrollo académico y social dentro de redes de apoyo y no como responsabilidad exclusiva del estudiante.

El cuarto eje corresponde a la prevención y al papel de la escuela. Los resultados muestran que la literatura del corpus se concentra principalmente en farmacodependencia y factores de riesgo, mientras la dimensión escolar tiene una representación menor. Este desequilibrio refuerza la pertinencia de ampliar investigaciones sobre prevención pedagógica, convivencia, participación y evaluación de programas.

Las estrategias preventivas con mayor potencial son aquellas que superan la transmisión de información y se orientan al desarrollo de habilidades para la vida, autorregulación, toma de decisiones, proyectos de vida y sentido de pertenencia (Barroso-Carrillo & Benítez-Hurtado, 2020; Klimenko et al., 2018). La prevención informativa puede ser útil, pero resulta insuficiente cuando no se acompaña de prácticas sostenidas y oportunidades reales de participación.

Orellana Romero et al. (2023) destacan el valor de estrategias educativas vinculadas con salud emocional, mientras Alonso de Castro (2025) resalta la convivencia como desafío formativo. En conjunto, estas perspectivas sugieren que los programas deben articularse con el currículo, la orientación escolar, la formación docente y el trabajo con familias y comunidad.

El rol docente debe delimitarse con claridad. Los profesores no realizan diagnósticos clínicos ni tratamientos, pero pueden observar cambios significativos, escuchar sin juzgar, orientar, activar rutas y coordinar apoyos. También pueden contribuir a crear un clima en el que solicitar ayuda no implique vergüenza, estigmatización o exclusión.

La pedagogía del cuidado constituye el eje que articula estas acciones. Gaeta González et al. (2020) vincula los problemas de convivencia y el consumo con la necesidad de respuestas educativas atentas a las relaciones. Desde esta perspectiva, cuidar significa reconocer la dignidad del estudiante, comprender su trayectoria, establecer límites protectores y promover responsabilidad sin reducir a la persona a una conducta.

Una prevención humanizadora tampoco supone minimizar riesgos ni ignorar normas. Implica combinar acompañamiento, claridad institucional, corresponsabilidad y articulación intersectorial. La escuela debe contar con protocolos conocidos y con redes externas para remitir situaciones que requieren atención especializada

Finalmente, la evidencia revisada presenta limitaciones. El predominio de estudios transversales y de autorreporte dificulta establecer direcciones causales. Los tamaños muestrales y los contextos diversos también limitan las generalizaciones. Se requieren estudios longitudinales, evaluaciones de intervenciones y trabajos cualitativos que exploren las experiencias de estudiantes, familias y docentes.

2.5. CONCLUSIONES

La revisión documental muestra que el consumo de sustancias psicoactivas se relaciona con dificultades académicas, emocionales y relacionales que pueden afectar la convivencia escolar. Estas asociaciones no son uniformes ni exclusivamente causales, pues se encuentran mediadas por factores personales, familiares, comunitarios e institucionales.

El corpus analizado presenta un claro predominio de estudios cuantitativos y de investigaciones centradas en farmacodependencia y factores de riesgo. La menor representación de trabajos sobre familia y entorno escolar evidencia la necesidad de ampliar la investigación pedagógica sobre prevención, convivencia y redes de apoyo.

La escuela posee un potencial protector cuando fortalece habilidades socioemocionales, participación, proyectos de vida, vínculos de confianza y mecanismos de detección temprana. Su función no consiste en sustituir la atención clínica, sino en acompañar, orientar y articular apoyos con las familias, los servicios especializados y la comunidad.

La pedagogía del cuidado permite orientar esta tarea desde una perspectiva ética y educativa. La escucha activa, la empatía, el reconocimiento de la trayectoria personal y la construcción de límites protectores pueden disminuir la estigmatización y favorecer que los estudiantes soliciten ayuda. Prevenir significa crear condiciones para el bienestar y no solamente transmitir información sobre riesgos.

La relación familia-escuela debe consolidarse como una alianza de corresponsabilidad. La comunicación respetuosa y la coordinación de acciones pueden fortalecer factores protectores y evitar que la respuesta se limite al control o la sanción. Asimismo, los docentes necesitan formación para identificar señales, acompañar y activar rutas sin asumir funciones clínicas.

Las limitaciones de la evidencia revisada impiden establecer relaciones causales definitivas. Por ello, futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales, evaluación de programas y aproximaciones cualitativas que profundicen en los contextos y experiencias. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos respaldan una prevención sostenida, intersectorial y contextualizada, orientada a una convivencia escolar segura, inclusiva y basada en el cuidado.

2.6. REFERENCIAS

Alonso de Castro, M. G. (2025). La convivencia escolar en España: desafíos actuales y oportunidades de mejora a través de buenas prácticas. Avances en Supervisión Educativa, (43). https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.977

Barroso-Carrillo, L. O., & Benitez-Hurtado, M. A. (2020). Propuesta de prevención del consumo de sustancias psicoactivas en los jóvenes desde un enfoque comunitario. Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo, 11(1), 65-77. https://doi.org/10.25213/2216-1872.37.

Bousoño, M., Al-Halabí, S., Burón, P., Garrido, M., Díaz-Mesa, E., Galván, G., & Bobes, J. (2019). Infancia adversa y consumo de sustancias: Una revisión sistemática. Adicciones, 31(1), 53–66. https://doi.org/10.20882/adicciones.1040

Chaplin, T. M., Niehaus, C., & Gonçalves, S. F. (2018). Stress reactivity and the developmental psychopathology of adolescent substance use. Neurobiology of Stress, 9, 133-139. https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2018.09.002

Frobel, K., Schmidt, A., & Bauer, R. (2022). Early substance use and emotional dysregulation among adolescents: Implications for school functioning. Journal of Adolescent Health, 70(3), 121–129. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.012

Gaeta González, M. L., Martínez Otero Pérez, V., Vega, M. R., & Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(2), 341-357. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000200341&script=sci_arttext&tlng=pt

García Rivero, M. (2023). Factores psicosociales de riesgo y protección para el policonsumo de sustancias psicoactivas en adolescentes (Bachelor's thesis, Universidad de Granada). https://digibug.ugr.es/handle/10481/84901

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information & Libraries Journal, 26(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Kingston, S., Rose, T., & Sorenson, L. (2017). Emotional vulnerability and school engagement in adolescent substance users. Child & Adolescent Mental Health, 22(4), 187–194. https://doi.org/10.1111/camh.12201

Klimenko, O., Guzmán, D. A. P., Cardales, C. B., González, J. J. G., & Espitia, N. D. C. S. (2018). Estrategias preventivas en relación a las conductas adictivas en adolescentes. Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado, 12(20), 144-172.

Mosquera-Fernández, J. D., Arias-Duarte, M. L., Martínez-Torres, J., & Aguilera-Becerra, A. M. (2022). Relación de problemas disciplinarios y de rendimiento académico en el consumo de sustancias psicoactivas, en escolares colombianos. Revista Investigación en Salud Universidad de Boyacá, 9(1. Enero-Junio), 30-48. https://doi.org/10.24267/23897325.674.

Orellana Romero, J., Zambrano Acosta, J., & Navarrete Pita, Y. (2023). Estrategia educativa para la prevención del consumo de drogas en jóvenes del Centro de Desarrollo Integral No. 314. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 11(2), 159-176. https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/4417.

Palomeque Zambrano, J. Y. (2025). Redes de apoyo y estrategias de afrontamiento psicosocial en el rendimiento académico de estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad: Contexto de intervención desde el Trabajo Social. Revista Social Fronteriza, 5(4), e–861. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)861

Pantoja Muñoz, C. F. (2025). Consumo de alcohol en adolescentes de 10 a 20 años de edad y su relación con los factores familiares en el contexto latinoamericano desde una revisión sistemática de literatura entre los años 2015 y 2020. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 132-164. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15519

Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. Revista de educación, 368(4), 96-131. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290

Rodrigues da Silva, D. M., Costa, D. T., Rocha, G. S. D. A., Brandão Neto, W., Veríssimo, A. V. R., & Aquino, J. M. D. (2021). Factores asociados al consumo de drogas por adolescentes escolares. Index de Enfermería, 30(1-2), 24-28. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962021000100007&script=sci_arttext.

Rosa Rodríguez, P. I. D. L. (2022). Hallazgos derivados de los factores que influyen en la reincidencia de los niños y adolescentes en conflicto con la ley. Intersticios sociales, (23), 237-261. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8404296

Santibáñez, R., Moro, Á., & Ruiz-Narezo, M. (2026). A Comparative Analysis Study on Substance Abuse Between Students in Basic Vocational Education and Training and High School. In Supporting Youth in Vocational Education: Transitions, Inclusion and Resilience (pp. 115-134). Cham: Springer Nature Switzerland.

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. Revista de Psicodidáctica, 23(2), 86-93. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Sergio Miguel Gil Cuello: Conceptualización, análisis formal, metodología, validación y redacción del borrador original.
Maira Teresa Gómez Castro: Curación de datos, investigación, supervisión, visualización, 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 © Sergio Miguel Gil Cuello y Maira Teresa Gómez Castro

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c45*

Capítulo 4

Dinámica interna familiar y convivencia escolar desde la diversidad: avance de una investigación en cuarto grado del Colegio Eliseo Pinilla Rueda

Marleny Martínez [8]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

marleny.martinezm2024@uted.us https://orcid.org/0000-0001-5508-8765

RESUMEN

Este capítulo presenta el avance de una investigación cualitativa orientada a comprender la relación entre la dinámica interna familiar y la convivencia escolar en estudiantes de grado cuarto del Colegio Eliseo Pinilla Rueda, en Villanueva, Santander. El estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico y adopta un alcance descriptivo-interpretativo y participativo. Las categorías centrales son autoridad, comunicación, afectividad, convivencia escolar y diversidad cultural y familiar. La ruta metodológica contempla tres técnicas: cartografía social pedagógica, observación participante y juego de roles. La información será analizada mediante codificación abierta, categorización axial y triangulación entre los registros, el marco teórico y la interpretación de la investigadora. Participarán 31 estudiantes de entre 8 y 11 años; las familias serán consideradas como contexto relacional y participarán únicamente cuando exista consentimiento informado. El avance busca identificar relaciones de sentido entre las experiencias familiares percibidas por los niños y sus formas de interacción y resolución de conflictos en el aula. Se espera que los resultados orienten estrategias pedagógicas inclusivas y fortalezcan la alianza familia-escuela, sin atribuir de manera causal los conflictos escolares al núcleo familiar.

Palabras clave: convivencia escolar; dinámica familiar; diversidad; mediación pedagógica; participación familiar.

4.1. INTRODUCCIÓN

La familia y la escuela constituyen dos espacios fundamentales de socialización. En ambos se construyen formas de comunicación, pautas de autoridad, expresiones de afecto y criterios para tramitar las diferencias. La relación entre estos contextos no debe entenderse como una transferencia mecánica de conductas, sino como una interacción compleja en la que intervienen experiencias personales, condiciones sociales, diversidad cultural y prácticas institucionales.

La literatura sobre participación familiar señala que la relación familia-escuela adquiere mayor valor cuando supera los actos administrativos y se convierte en una red de apoyo orientada al bienestar y al aprendizaje (Gomariz et al., 2017; Martínez et al., 2024). Desde esta perspectiva, las familias no son observadoras externas del proceso educativo, sino actores que pueden contribuir a la construcción de acuerdos, al acompañamiento de los estudiantes y al fortalecimiento del clima escolar.

La dinámica interna familiar se aborda en este estudio mediante tres dimensiones: autoridad, comunicación y afectividad. La autoridad comprende las formas de establecer normas, límites y responsabilidades; la comunicación incluye los modos de expresar necesidades, desacuerdos y expectativas; y la afectividad remite a las formas de cuidado, reconocimiento y apoyo. Estas dimensiones no se consideran variables determinantes, sino marcos relacionales que pueden vincularse con las formas de interacción que los estudiantes desarrollan en la escuela.

La convivencia escolar, por su parte, se entiende como el conjunto de relaciones, normas, prácticas y procesos mediante los cuales una comunidad educativa tramita la vida común. Incluye el ámbito pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el socio-comunitario (Fierro & Carbajal, 2019, como se citó en Quintana Pérez, 2024). La Ley 1620 de 2013 también sitúa la convivencia dentro de una perspectiva de formación ciudadana, derechos humanos y prevención de la violencia.

En el contexto del Colegio Eliseo Pinilla Rueda, la convivencia escolar se desarrolla en una comunidad caracterizada por diversidad cultural, migratoria, familiar y socioeconómica. Esta diversidad no se asume como una dificultad en sí misma, sino como una condición del contexto que requiere prácticas de reconocimiento, inclusión y participación. Valdés et al. (2019) y Webb et al. (2024) plantean que la inclusión y la

convivencia escolar deben analizarse conjuntamente, especialmente en escenarios culturalmente diversos.

El estudio se centra en el grado cuarto dos, integrado por estudiantes de diferentes trayectorias familiares y culturales. Algunas observaciones pedagógicas preliminares sugieren que en el aula se presentan distintas formas de comprender la autoridad, expresar desacuerdos y resolver conflictos. Estas observaciones no constituyen resultados, sino el punto de partida para formular una investigación que permita recuperar la perspectiva de los niños sin juzgar a las familias ni atribuirles de manera exclusiva las dificultades convivenciales.

La pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿de qué manera se relacionan las dimensiones de la dinámica interna familiar —autoridad, comunicación y afectividad— con los procesos de convivencia escolar de los estudiantes de grado cuarto del Colegio Eliseo Pinilla Rueda? El objetivo general es analizar esta relación desde la perspectiva de los estudiantes para comprender cómo interpretan sus experiencias familiares y cómo estas se vinculan con sus formas de interacción en el aula.

De este objetivo se derivan tres propósitos específicos: identificar las percepciones infantiles sobre autoridad, comunicación y afectividad familiar mediante cartografía social pedagógica; caracterizar los procesos de convivencia y resolución de conflictos por medio de observación participante; y diseñar, a partir de la información obtenida, estrategias pedagógicas participativas que puedan fortalecer la convivencia y la relación familia-escuela.

El aporte del avance consiste en proponer una ruta metodológica sociocrítica y participativa para estudiar la relación entre familia y convivencia desde la voz de los estudiantes. La investigación no pretende demostrar causalidad ni clasificar familias, sino comprender relaciones de sentido y producir orientaciones pedagógicas contextualizadas.

4.1.1 Marco conceptual

4.1.2 Dinámica interna familiar

La dinámica interna familiar comprende las formas cotidianas de organización, comunicación, autoridad y afectividad que configuran la vida del hogar. Gomariz et al.

(2017) destacan que la relación familia-escuela se fortalece cuando ambas instituciones construyen puentes de comunicación y comparten responsabilidades educativas.

En este estudio, la autoridad no se reduce al control ni se valora mediante categorías rígidas. Se analizará como la manera en que los estudiantes perciben las normas, los límites y la toma de decisiones en su entorno familiar. La comunicación se observará a través de los modos en que expresan acuerdos, desacuerdos y necesidades; la afectividad, mediante las expresiones de apoyo, cuidado y reconocimiento relatadas o representadas por los participantes.

El análisis se realizará con cautela para evitar perfiles deterministas sobre estilos parentales. Las experiencias familiares son diversas y deben interpretarse dentro de su contexto. Por ello, el estudio no atribuirá automáticamente una conducta escolar a una pauta familiar específica.

4.1.3 Convivencia escolar

La convivencia escolar se construye mediante relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y familias. Incluye la forma como se establecen normas, se distribuye la participación, se reconocen las diferencias y se resuelven los conflictos. Rodríguez (2021) y Canaza y Canaza (2024) coinciden en que se trata de un concepto multidimensional que no puede limitarse a la disciplina.

El conflicto forma parte de la vida escolar y no debe confundirse necesariamente con violencia. Su abordaje puede convertirse en una oportunidad pedagógica cuando se promueven el diálogo, la mediación y la responsabilidad. La justicia restaurativa puede ofrecer criterios para comprender el daño, escuchar a las personas involucradas y construir acuerdos, sin sustituir las rutas institucionales cuando se requieran medidas de protección (Ramírez Sánchez, 2019).

4.1.4 Diversidad e interculturalidad

La diversidad se entiende en esta investigación como la coexistencia de trayectorias culturales, migratorias, familiares y sociales distintas. Su presencia en el aula exige que la institución reconozca las identidades de los estudiantes y evite interpretar la diferencia como déficit. Arias (2018), Valdés et al. (2019) y Webb et al. (2024) destacan la necesidad de articular inclusión, cultura y convivencia.

En el contexto del estudio, la diversidad cultural incluye la presencia de estudiantes y familias colombianas y venezolanas. La investigación no buscará comparar grupos nacionales ni establecer diferencias esenciales entre ellos. Su interés será comprender cómo las experiencias y significados expresados por los niños forman parte de la convivencia cotidiana.

4.1.5 Mediación pedagógica y participación

La mediación pedagógica implica crear condiciones para que los estudiantes expresen sus experiencias, escuchen otras perspectivas y participen en la construcción de alternativas. La cartografía social pedagógica y el juego de roles se proponen como técnicas participativas porque permiten representar espacios, relaciones y situaciones sin depender únicamente del discurso verbal.

El paradigma sociocrítico otorga importancia a la reflexión y a la transformación participativa. En consecuencia, las técnicas no se utilizarán solo para obtener información, sino también para favorecer procesos de reconocimiento, diálogo y formulación colectiva de propuestas.

4.2. METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, entendido como una perspectiva que articula conocimiento, reflexión y transformación (Rodríguez, 2021). Se adopta un enfoque cualitativo, descriptivo-interpretativo y participativo. No se utilizará la denominación fenomenológico-crítica, debido a que el diseño no desarrolla de manera específica procedimientos propios de la fenomenología.

El escenario es el Colegio Eliseo Pinilla Rueda, institución oficial ubicada en Villanueva, Santander. El estudio se desarrollará en el grado cuarto dos de una de sus sedes de primaria. La descripción institucional se limita a la información necesaria para comprender el contexto educativo y cultural.

La muestra es no probabilística por conveniencia y está integrada por 31 estudiantes: 17 niños y 14 niñas, con edades entre 8 y 11 años. La selección se justifica por el acceso de la investigadora, quien también es directora del grupo, y por la pertinencia del grado para observar procesos de interacción y convivencia.

El rol dual de docente e investigadora será reconocido como una posible fuente de influencia. Para reducir este riesgo, se utilizarán registros sistemáticos, revisión reflexiva del diario de campo y triangulación entre técnicas. Además, se diferenciarán claramente las actividades académicas ordinarias de las actividades de investigación.

Las familias no serán analizadas como participantes directos a menos que se incluya una actividad específica con ellas y se obtenga consentimiento informado. En la fase inicial, la dinámica familiar será estudiada a partir de las percepciones y representaciones de los estudiantes. Por ello, los resultados no se presentarán como descripciones objetivas de cada hogar.

El estudio contempla tres técnicas. La cartografía social pedagógica permitirá que los estudiantes representen espacios, relaciones y experiencias significativas vinculadas con la familia y la escuela. La observación participante se realizará mediante una guía y un diario de campo para registrar interacciones, formas de comunicación y modos de resolución de conflictos. El juego de roles se utilizará en una fase posterior como técnica participativa para explorar alternativas de respuesta ante situaciones cotidianas

Cada técnica tendrá una función diferenciada. La cartografía y la observación se orientarán principalmente a la producción de información. El juego de roles tendrá una doble función: generar información sobre formas de interpretar los conflictos y servir como estrategia pedagógica de reflexión. Esta distinción se tendrá en cuenta durante el análisis.

El análisis se desarrollará mediante codificación abierta, agrupación de categorías y comparación interpretativa. Se buscarán recurrencias, tensiones y relaciones de sentido entre autoridad, comunicación, afectividad y convivencia escolar. No se buscarán patrones de causalidad.

La triangulación integrará los registros de cartografía, observación y juego de roles con el marco conceptual y la reflexividad de la investigadora. Su propósito será fortalecer la credibilidad interpretativa, no validar conclusiones definitivas.

Los criterios de rigor serán credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Se conservará una ruta de decisiones analíticas, se describirá el

contexto y se revisarán las interpretaciones para diferenciar los datos de las inferencias de la investigadora.

4.2.1 Consideraciones éticas

Debido a que los participantes son menores de edad, la investigación requerirá autorización institucional, consentimiento informado de padres o acudientes y asentimiento de los niños. La participación será voluntaria y no tendrá consecuencias académicas.

Se protegerá la identidad mediante códigos o seudónimos. Los dibujos, relatos y registros no incluirán información que permita identificar a las familias. Los materiales serán almacenados de forma segura y utilizados únicamente con fines académicos.

Antes de cada actividad se explicará, en lenguaje adecuado a la edad, que los estudiantes pueden abstenerse de responder o retirarse. Se evitarán preguntas que presionen a revelar información privada. Si durante las actividades surge información relacionada con riesgo, violencia o vulneración de derechos, se activarán las rutas institucionales correspondientes.

La investigadora evitará utilizar su posición docente para obtener participación o respuestas. La confidencialidad tendrá límites cuando exista riesgo para el bienestar de un menor, lo cual será explicado previamente a las familias y a los estudiantes.

4.2.2 Fases de la investigación

Fase 1. Preparación y consentimiento. Incluye autorización institucional, información a las familias, asentimiento de los estudiantes, ajuste de instrumentos y definición de protocolos de cuidado.

Fase 2. Exploración participativa. Comprende la aplicación de la cartografía social pedagógica y la observación participante para reconocer percepciones sobre autoridad, comunicación, afectividad y convivencia.

Fase 3. Interpretación y mediación. Incluye codificación, categorización, triangulación y desarrollo de actividades de juego de roles orientadas a la reflexión y a la construcción de alternativas pedagógicas.

Fase 4. Proyección pedagógica. A partir de los hallazgos se elaborará una propuesta contextualizada para fortalecer la convivencia y la alianza familia-escuela. Su posible aplicación y evaluación requerirán una etapa posterior.

4.3. RESULTADOS

Se espera identificar cómo los estudiantes representan las normas, la comunicación y las expresiones de afecto en sus entornos familiares y escolares. Estas representaciones permitirán reconocer relaciones de sentido, sin asumir que describen de manera exhaustiva la realidad de cada hogar.

También se espera caracterizar formas de interacción y resolución de conflictos observadas en el aula. La comparación entre cartografías, registros de observación y situaciones dramatizadas puede aportar una comprensión más amplia de las experiencias de convivencia.

En el plano pedagógico, el estudio busca generar orientaciones para el diseño de actividades de mediación, escucha y reconocimiento de la diversidad. Estas orientaciones no se presentarán como estrategias validadas, sino como propuestas derivadas del análisis que deberán ser implementadas y evaluadas posteriormente.

En el plano institucional, se espera fortalecer el diálogo entre familia y escuela mediante recomendaciones que reconozcan la corresponsabilidad educativa y eviten enfoques culpabilizantes. La propuesta podrá servir como referente susceptible de adaptación, no como modelo automáticamente replicable.

4.4. CONCLUSIONES

La revisión conceptual y el diseño metodológico permiten sostener que la dinámica familiar y la convivencia escolar son fenómenos relacionados, pero no equivalentes ni causalmente reducibles uno al otro. La autoridad, la comunicación y la afectividad constituyen categorías pertinentes para explorar cómo los estudiantes interpretan sus experiencias y las conectan con la vida escolar.

La diversidad cultural, migratoria y familiar debe incorporarse como una dimensión de análisis y no como una explicación automática de los conflictos. Su reconocimiento puede enriquecer la convivencia cuando la escuela promueve participación, respeto y valoración de identidades.

La cartografía social pedagógica, la observación participante y el juego de roles son técnicas coherentes con un enfoque sociocrítico y participativo. Su valor dependerá de una aplicación ética, de la claridad de sus funciones y de una interpretación que diferencie los datos de las inferencias.

El estudio se encuentra en desarrollo y todavía no dispone de resultados empíricos. Por ello, las afirmaciones presentadas son de carácter teórico y metodológico. La siguiente etapa consistirá en aplicar las técnicas, analizar la información y valorar la pertinencia de las propuestas pedagógicas.

Entre las limitaciones previstas se encuentran la muestra por conveniencia, el rol dual de la investigadora, el análisis de la dinámica familiar principalmente desde la percepción infantil y la imposibilidad de establecer causalidad. Estas condiciones deberán reconocerse al interpretar los resultados.

El avance aporta una ruta para investigar la relación familia-escuela desde la voz de los estudiantes y con atención a la diversidad. Su finalidad es producir orientaciones pedagógicas contextualizadas que fortalezcan el diálogo, la mediación y la corresponsabilidad, sin responsabilizar de manera exclusiva a las familias por los desafíos de convivencia.

4.5. REFERENCIAS

Arias, I. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. Sophia, 14(2), 84-93. https://www.redalyc.org/journal/4137/413757194009/html/

Bolaños, D., & Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. Universidad y Sociedad, 11(5), 140-146. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Bustamante, A. R. (2024). Aportaciones educacionales del vínculo familia-escuela: una propuesta reflexiva documental. Poiésis, (46), 23-32. https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/4867

Canaza, S., & Canaza, E. (2024). Convivencia escolar: revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 497-510. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1355/2537

Castillo, M. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 241-267. https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/

Colegio Eliseo Pinilla Rueda. (2024). Manual de convivencia.

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.

Fuentes, L., & Pérez, L. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. Telos, 21(1), 61-85. https://www.redalyc.org/journal/993/99357718025/html/

Gomariz, M. J., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., & Parra, J. (2017). Familia y escuela: tejiendo puentes desde la dinámica interna. Revista Española de Pedagogía, 75(267), 239-257. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-06

Lamprea, S., & Aravena, M. (2023). Pautas de crianza y su relación con la convivencia escolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5520

Martínez, J. P., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., & Segura, M. J. M. (2024). Participación, convivencia y bienestar: claves para una educación de calidad. Revista Internacional de Organizaciones, (32), 11-33. https://doi.org/10.17345/rio32.11-33

Ochoa, A., Gabus, P., & Morales, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. Sinéctica, (57), 1-22. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-012

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

Quintana Pérez, A. (2024). Convivencia escolar mediada por la diversidad cultural en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Las Piedras [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62567

Ramírez Sánchez, C. (2019). Percepción de la justicia restaurativa en la escuela como opción de construcción de paz escolar. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, (8), 163-175.

Rodríguez, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. Sinéctica, (57), e1272. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-014

Valdés, R., López, V., & Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. Educación y Educadores, 22(2), 187-211. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2

Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (42). http://revistas2.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1469

Webb, A., Becerra, S., & Sepúlveda, M. (2024). Desconexión entre convivencia escolar e interculturalidad: un desafío pendiente en escuelas étnicamente diversas. Estudios Pedagógicos, 50(1), 61-81. https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100061

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Marleny Martínez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, 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 © Marleny Martínez

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c46*

Capítulo 5

La institución educativa como laboratorio empático para fortalecer la convivencia escolar: una revisión documental latinoamericana

Silvia Juliana Triana Nigrinis [9]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

silvia.trianan2024@uted.us https://orcid.org/0009-0001-1044-1243

RESUMEN

Este capítulo analiza la literatura latinoamericana publicada entre 2020 y 2025 sobre empatía, inteligencia emocional, convivencia escolar y prácticas socioemocionales, con el propósito de proponer una comprensión de la institución educativa como laboratorio empático. Se desarrolló una revisión documental narrativa, de orientación cualitativa y hermenéutica, a partir de 50 documentos localizados en SciELO, Dialnet, revistas académicas y repositorios universitarios. El análisis temático se organizó en tres categorías: condiciones sociales que inciden en la convivencia; prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de la empatía; y condiciones institucionales necesarias para sostener dichas prácticas. Los resultados muestran que la desigualdad, la violencia, la ruralidad y las brechas educativas atraviesan las relaciones escolares, mientras que la lúdica, el aprendizaje colaborativo, la educación socioemocional, la mediación y las narrativas digitales reportan aportes favorables. No obstante, la evidencia también señala discontinuidad, escasa formación docente y débil articulación institucional. Se concluye que un laboratorio empático requiere integrar currículo, liderazgo, participación familiar, inclusión, formación socioemocional y evaluación continua, de modo que la empatía trascienda actividades aisladas y se convierta en una orientación institucional de la convivencia.

Palabras clave: convivencia escolar; educación socioemocional; empatía; gestión educativa; laboratorio empático.

5.1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas latinoamericanas desarrollan su labor en contextos atravesados por desigualdades sociales, diversidad cultural, ruralidad, migración, violencia y brechas de acceso a oportunidades. Estas condiciones no producen por sí mismas conflictos escolares, pero pueden intensificar procesos de exclusión, discriminación y vulnerabilidad cuando no existen respuestas institucionales inclusivas y sostenidas. En consecuencia, la convivencia escolar no puede analizarse únicamente como un problema de disciplina, sino como una construcción relacional vinculada con el contexto social, la cultura institucional y las prácticas pedagógicas.

La convivencia escolar comprende las relaciones, normas, formas de participación y procedimientos mediante los cuales una comunidad educativa organiza la vida común. Andrades-Moya (2020) y Bustamante y Taboada (2022) coinciden en que no equivale a la ausencia de conflictos; supone la capacidad de reconocer diferencias, gestionar tensiones y construir acuerdos. Desde una perspectiva ecológica, las conductas conflictivas deben comprenderse considerando la interacción entre factores individuales, familiares, escolares y sociales (Ochoa et al., 2021).

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 estableció un marco para la promoción de la convivencia escolar, la formación ciudadana y la prevención de la violencia. No obstante, la existencia de normas no garantiza por sí sola la transformación de las relaciones. La sostenibilidad de las acciones depende de la formación docente, el liderazgo directivo, la participación de las familias y la articulación entre el currículo, el proyecto educativo y las prácticas cotidianas.

En este escenario, la empatía aparece como una competencia socioemocional relevante. Comprender las emociones, experiencias y perspectivas de otras personas puede favorecer el diálogo, la cooperación y la resolución de conflictos. La literatura revisada reporta asociaciones entre empatía, relaciones interpersonales, aprendizaje y convivencia, aunque los resultados varían según el diseño, el nivel educativo y el contexto (Miranda de la Lama & Daturi, 2021; Palacio Chavarriaga & Gutiérrez Avendaño, 2023; Narváez et al., 2024).

Sin embargo, una parte importante de las propuestas se implementa mediante actividades temporales, proyectos de aula o iniciativas individuales. Esta fragmentación

limita su continuidad y dificulta que la empatía se convierta en un principio de gestión institucional. Por ello, resulta necesario pasar de la idea de una actividad empática a la comprensión de la escuela como un entorno donde las formas de relación pueden practicarse, observarse, discutirse y evaluarse de manera sistemática.

La noción de laboratorio social ofrece una base para esta propuesta. Schurr y Abdo (2016) utilizan el laboratorio social para pensar espacios en los que las emociones, relaciones y prácticas pueden ser observadas y transformadas. Pawlicka-Deger (2020) amplía esta comprensión al describir el laboratorio como una infraestructura de compromiso y producción de conocimiento situado. Trasladada al campo educativo, esta idea permite concebir la institución como un espacio que no solo transmite conocimientos, sino que ensaya y revisa formas de convivencia y ciudadanía.

En este capítulo se propone el concepto de laboratorio empático para designar una orientación pedagógica e institucional en la que la empatía se observa, practica, reflexiona y evalúa mediante experiencias de aprendizaje, relaciones colaborativas, mediación de conflictos, participación y cuidado. No se trata de un espacio físico específico ni de una técnica aislada, sino de una forma de organizar la cultura escolar

El objetivo del capítulo es analizar la literatura latinoamericana publicada entre 2020 y 2025 sobre empatía, convivencia y prácticas socioemocionales para identificar los componentes y condiciones que permitirían comprender la institución educativa como laboratorio empático. La pregunta orientadora es: ¿qué aportes y limitaciones presenta la literatura latinoamericana para construir una definición pedagógica e institucional del laboratorio empático?

La revisión se organiza en tres categorías: condiciones sociales que inciden en la convivencia; prácticas pedagógicas para desarrollar empatía y cooperación; y condiciones institucionales necesarias para sostener dichas prácticas. Esta estructura permite diferenciar el contexto, las estrategias de aula y la dimensión organizativa de la propuesta.

5.1.1 Marco conceptual

5.1.2 Convivencia escolar y contexto latinoamericano

La convivencia escolar constituye una categoría multidimensional que integra relaciones interpersonales, participación, clima institucional, normas y gestión de conflictos. Su análisis requiere reconocer que las instituciones forman parte de contextos sociales más amplios. La desigualdad, la pobreza, el conflicto armado y las brechas territoriales pueden limitar las oportunidades educativas y afectar el bienestar, pero no deben utilizarse para estigmatizar comunidades o identidades.

Los estudios sobre educación rural, pobreza y desigualdad muestran que las condiciones materiales, la disponibilidad de recursos y las trayectorias históricas influyen en la experiencia escolar (Galván Mora, 2020; Guevara & Martín, 2023; López, 2022; Pérez, 2025). La respuesta pedagógica exige conocer el contexto y evitar trasladar modelos uniformes a realidades heterogéneas.

Asimismo, la diversidad de género, origen étnico, discapacidad o condición migratoria no constituye una causa de violencia. Los riesgos aparecen cuando estas diferencias son convertidas en motivos de exclusión, discriminación o silenciamiento. Por ello, una convivencia democrática requiere reconocimiento, participación y protección de derechos.

5.1.3 Empatía, inteligencia emocional y aprendizaje

La empatía puede entenderse como la capacidad de reconocer y considerar las emociones, necesidades y perspectivas de otras personas. No implica aprobar todas las conductas ni eliminar los desacuerdos. En educación, su valor se relaciona con la posibilidad de escuchar, comprender el impacto de las acciones y construir respuestas cooperativas.

La inteligencia emocional incluye procesos de identificación, comprensión y regulación de emociones. Flores (2023), Samaniego (2021) y Vilela (2022) reportan relaciones entre estas habilidades, el clima institucional y la convivencia. No obstante, gran parte de esta evidencia es correlacional o se basa en escalas de autorreporte; por ello, permite identificar asociaciones, pero no establecer causalidad definitiva.

La empatía docente posee una relevancia particular porque las relaciones pedagógicas modelan formas de comunicación y reconocimiento. Vital Vaquier et al. (2020), Saltos et al. (2020) y Palacio Chavarriaga y Gutiérrez Avendaño (2023) señalan que la escucha, la sensibilidad interpersonal y la regulación emocional pueden

contribuir a ambientes de aprendizaje más seguros. Estas competencias requieren formación y apoyo institucional, no solo disposición individual.

5.1.4 La institución educativa como laboratorio empático

Un laboratorio empático es una orientación institucional en la que la comunidad educativa crea oportunidades planificadas para practicar, analizar y mejorar las relaciones. Sus componentes incluyen educación socioemocional, aprendizaje colaborativo, mediación, participación familiar, inclusión, liderazgo, formación docente y evaluación.

La metáfora del laboratorio no significa experimentar con los estudiantes sin criterios éticos. Al contrario, subraya la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas seguras, reflexivas y evaluables. La observación se dirige a las prácticas institucionales y a sus efectos sobre la participación, el respeto y la cooperación.

El laboratorio empático tampoco se limita al aula. Para ser institucional, debe vincularse con el currículo, los manuales de convivencia, la gestión directiva, la formación del personal y las relaciones con las familias. Esta integración diferencia una cultura empática de una actividad ocasional.

5.2. METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una revisión documental narrativa con orientación cualitativa y hermenéutica. Su propósito no fue calcular tamaños de efecto ni realizar un metaanálisis, sino interpretar tendencias, coincidencias, diferencias y vacíos en la literatura sobre empatía, convivencia y educación socioemocional.

El corpus estuvo integrado por 50 documentos publicados entre 2020 y 2025. Las fuentes se localizaron en SciELO, Dialnet, revistas académicas y repositorios de universidades latinoamericanas. También se utilizó búsqueda en cadena mediante la revisión de las referencias de los textos seleccionados.

Las búsquedas combinaron términos en español relacionados con empatía, convivencia escolar, inteligencia emocional, educación socioemocional, prácticas pedagógicas, gestión escolar, conflicto, aula y América Latina. Debido a que el

manuscrito original no conservó las ecuaciones exactas utilizadas en cada plataforma, esta limitación debe reconocerse y subsanarse en futuras actualizaciones de la revisión.

Se incluyeron artículos, tesis, revisiones y estudios con enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos que abordaran al menos una de las categorías centrales y estuvieran vinculados con contextos educativos latinoamericanos. Se excluyeron documentos duplicados, textos sin acceso completo, publicaciones fuera del periodo y trabajos sin relación clara con la convivencia o la empatía.

El corpus incluyó algunos estudios universitarios cuando sus estrategias socioemocionales podían aportar criterios conceptuales o metodológicos. No se asumió que sus resultados fueran transferibles automáticamente a educación básica o media; estos trabajos se utilizaron de manera complementaria y con cautela.

La información se organizó en una matriz con autoría, año, país, nivel educativo, metodología, tema, hallazgo principal y limitaciones. El análisis temático condujo a tres categorías: contexto social y convivencia; prácticas pedagógicas empáticas; y condiciones institucionales de sostenibilidad.

La interpretación hermenéutica se desarrolló mediante lectura comparativa, identificación de recurrencias, contraste de perspectivas y construcción progresiva de una definición de laboratorio empático. Las afirmaciones se formularon de manera asociativa y no causal cuando los diseños revisados no permitían establecer efectos directos.

Entre las limitaciones se encuentran la heterogeneidad metodológica del corpus, la presencia significativa de tesis y repositorios, la búsqueda predominantemente en español y la falta de un registro completo del flujo inicial de selección. Estas condiciones restringen la exhaustividad y la generalización.

Tabla 1

Distribución del corpus según fuente de localización

Fuente	Número de documentos
Revistas académicas consultadas directamente	18
SciELO	3
Dialnet	6
Repositorios universitarios latinoamericanos	23
Total	50

Nota. Elaboración propia a partir de la matriz documental del manuscrito

5.3. RESULTADOS

5.3.1 Condiciones sociales y educativas que justifican un laboratorio empático

La literatura revisada muestra que la convivencia escolar latinoamericana se encuentra vinculada con condiciones sociales y territoriales diversas. Los estudios sobre desigualdad, pobreza y ruralidad describen limitaciones de infraestructura, acceso desigual a recursos, trayectorias educativas inestables y tensiones derivadas de contextos de violencia (Galván Mora, 2020; Guevara & Martín, 2023; López, 2022; Pérez, 2025). Estas condiciones no determinan las conductas individuales, pero pueden reducir las oportunidades de participación y acompañamiento.

Andrades-Moya (2020) y Bustamante y Taboada (2022) muestran que la convivencia escolar ha sido abordada como un problema relacional e institucional. Ochoa et al. (2021) añaden que las conductas conflictivas requieren una lectura ecológica. En conjunto, estas fuentes sugieren que una respuesta centrada únicamente en la sanción individual resulta insuficiente.

Los estudios vinculados con conflicto armado, vulnerabilidad y condiciones socioeconómicas señalan que las emociones y las relaciones se construyen en interacción con el entorno (Merino Melgar, 2022; Narváez et al., 2024; Romero et al., 2020). Por ello, el laboratorio empático debe incluir reconocimiento del contexto, protección, escucha y participación.

La familia aparece como un actor relevante, aunque no debe ser considerada responsable exclusiva de la convivencia. Cuadra-Martínez et al. (2021) muestran que los padres construyen interpretaciones propias sobre la convivencia. La articulación familia-escuela puede fortalecer los procesos preventivos cuando se desarrolla mediante diálogo y corresponsabilidad.

Tabla 2

Estudios representativos sobre contexto social y convivencia

Referencia	Contexto o tema	Aporte principal

Andrades-Moya (2020)	Convivencia escolar en América Latina	La convivencia requiere análisis relacional e institucional.
Galván Mora (2020)	Educación rural	Las condiciones territoriales influyen en oportunidades y prácticas educativas.
Ochoa et al. (2021)	Conductas conflictivas	Propone una lectura ecológica con factores individuales, familiares y sociales.
Guevara & Martín (2023)	Desigualdad e injusticias	Examina reproducciones y resistencias dentro de los sistemas educativos.
Narváez et al. (2024)	Emociones y empatía	Relaciona condiciones emocionales y empatía en adolescentes vulnerables.
Pérez (2025)	Educación y pobreza	Analiza enfoques y tensiones sobre educación y desigualdad.

Nota. Selección representativa del corpus; la tabla no sustituye la matriz documental completa

5.3.2 Prácticas pedagógicas para desarrollar empatía y convivencia

La segunda categoría reúne estrategias de aula y propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo de empatía, cooperación y resolución de conflictos. Las prácticas más recurrentes son la lúdica, el aprendizaje colaborativo, la educación en valores, la mediación, las narrativas digitales, la literatura y los entornos virtuales.

Santa Cruz y Olano (2021) y Arroyave et al. (2021) reportan resultados favorables de actividades lúdicas y basadas en valores. Montaño (2020) propone comprender el conflicto como oportunidad para construir relaciones, mientras Mendoza y Zuluaga (2023) vinculan la empatía con la resolución de conflictos en educación primaria.

El aprendizaje colaborativo y cooperativo aparece como una estrategia para fortalecer la participación y el reconocimiento del otro (Fuentes & Molina, 2022; Quiroga, 2020). Estas propuestas permiten que la empatía se practique en tareas concretas y no se limite a definiciones abstractas.

Las tecnologías ofrecen posibilidades complementarias. Bejarano y Rocha (2022) utilizan un entorno virtual con estrategia de escape room, y Gómez (2023) propone narrativas digitales para promover empatía en primaria. Estos aportes muestran potencial, aunque su implementación depende del acceso tecnológico, la mediación docente y la adecuación a la edad

La literatura y el diálogo también pueden favorecer la toma de perspectiva. Pinzón et al. (2023) plantean una pedagogía de la empatía vinculada con aprendizaje y motivación, mientras García y Trujillo (2023) la relacionan con prácticas de

construcción de paz. En conjunto, estos estudios muestran que la empatía puede desarrollarse mediante experiencias planificadas.

No obstante, los resultados no son directamente comparables. El corpus reúne diseños correlacionales, intervenciones, tesis y estudios cualitativos. Por ello, es más preciso afirmar que estas prácticas reportan aportes favorables que sostener que una estrategia es universalmente efectiva.

Tabla 3

Prácticas pedagógicas representativas del laboratorio empático

Práctica	Referencias representativas	Aporte reportado
Lúdica y valores	Arroyave et al. (2021); Santa Cruz & Olano (2021)	Participación, empatía y convivencia.
Aprendizaje colaborativo	Fuentes & Molina (2022); Quiroga (2020)	Cooperación, corresponsabilidad y trabajo grupal.
Mediación y paz	García & Trujillo (2023); Montaño (2020)	Diálogo, reflexión y resolución de conflictos.
Narrativas y tecnología	Bejarano & Rocha (2022); Gómez (2023)	Toma de perspectiva y experiencias interactivas.
Pedagogía de la empatía	Pinzón et al. (2023); Vergara & Figueroa (2024)	Motivación, interacción y reconocimiento del otro.
Educación emocional	Flores (2023); Vilela (2022)	Comprensión y regulación emocional vinculadas con convivencia.

Nota. Las prácticas se agrupan por similitud temática; los estudios presentan diseños y alcances diferentes.

5.3.3 Condiciones institucionales para sostener un laboratorio empático

La tercera categoría muestra que las estrategias de aula pierden continuidad cuando dependen exclusivamente de la iniciativa individual. La institucionalización requiere liderazgo, formación docente, articulación curricular, participación familiar, recursos y seguimiento.

García (2024) plantea que la gestión educativa debe vincular las políticas de convivencia con acciones concretas. Cáceres (2023) reporta una relación entre gestión escolar y convivencia, mientras Carreño y García (2020) destacan la necesidad de estrategias preventivas articuladas con la familia y otros recursos educativos.

La formación docente constituye una condición transversal. Vital Vaquier et al. (2020), Saltos et al. (2020) y Molina (2023) resaltan el papel de la empatía docente en las relaciones pedagógicas. Sin embargo, convertirla en responsabilidad individual

puede generar sobrecarga y desigualdad entre aulas. La institución debe ofrecer formación, acompañamiento y tiempos para la planificación.

El laboratorio empático necesita coherencia entre currículo, evaluación, manual de convivencia y prácticas directivas. La empatía pierde credibilidad cuando se enseña como contenido, pero las decisiones institucionales se toman sin escucha o participación. Por ello, la cultura organizativa debe modelar los principios que pretende enseñar.

También se requiere evaluación continua. Los indicadores pueden incluir percepción de seguridad, calidad de relaciones, participación, conocimiento de rutas, resolución de conflictos y sostenibilidad de las prácticas. La evaluación no debe limitarse a medir empatía como rasgo individual; debe examinar las condiciones institucionales que favorecen o dificultan comportamientos cooperativos.

Tabla 4

Componentes institucionales del laboratorio empático

Componente	Descripción	Indicadores posibles
Currículo socioemocional	Integración progresiva de empatía, autorregulación, diálogo y cooperación.	Planificación, continuidad y articulación por niveles.
Formación docente	Desarrollo de capacidades para escucha, mediación y acompañamiento.	Participación, aplicación y apoyo institucional.
Gestión y liderazgo	Coherencia entre políticas, decisiones y prácticas cotidianas.	Recursos, tiempos, seguimiento y participación.
Familia y comunidad	Corresponsabilidad sin culpabilización.	Canales de diálogo y acciones compartidas.
Inclusión	Reconocimiento de diferencias culturales, sociales y personales.	Participación, accesibilidad y percepción de respeto.
Evaluación	Revisión sistemática de procesos y resultados.	Clima, seguridad, cooperación y sostenibilidad.

Nota. Propuesta conceptual elaborada a partir de la síntesis interpretativa del corpus.

5.4. DISCUSIÓN

Los resultados permiten diferenciar tres niveles que con frecuencia aparecen mezclados en la literatura: contexto, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales. La empatía no puede analizarse al margen de las desigualdades y experiencias que atraviesan a los estudiantes. Tampoco puede reducirse a una habilidad individual, pues su expresión depende de normas, relaciones y oportunidades de participación.

Las prácticas pedagógicas revisadas muestran que la empatía puede trabajarse mediante actividades lúdicas, cooperativas, dialógicas y tecnológicas. Sin embargo, la heterogeneidad del corpus impide ordenar las estrategias según una supuesta efectividad general. Muchos estudios utilizan diseños correlacionales o escalas de autorreporte, mientras otros presentan intervenciones locales o investigaciones cualitativas. Esta diversidad aporta perspectivas, pero limita las comparaciones.

La principal tensión identificada se encuentra entre innovación pedagógica e institucionalización. Los proyectos de aula pueden generar experiencias valiosas, pero su alcance disminuye cuando no existen formación, liderazgo, continuidad y evaluación. El laboratorio empático responde a esta tensión al proponer que la empatía forme parte de la cultura organizativa y no solo de actividades aisladas.

El concepto también amplía la noción de laboratorio social. En la escuela, experimentar debe significar diseñar prácticas pedagógicas éticas y revisables, no someter a los estudiantes a procedimientos inciertos. El carácter empático exige consentimiento, protección, inclusión y atención a las relaciones de poder.

Otro aporte consiste en reconocer que la empatía necesita límites conceptuales. Comprender la perspectiva del otro no equivale a justificar agresiones ni sustituye la aplicación de rutas de protección. Una institución empática combina escucha con normas claras, responsabilidad y garantía de derechos.

El análisis también evidencia un vacío: son escasos los estudios que evalúan simultáneamente las prácticas socioemocionales, la gestión institucional y su sostenibilidad. La mayoría se concentra en estudiantes, docentes o intervenciones particulares. Futuras investigaciones deberían examinar el laboratorio empático como modelo institucional y no solo como metáfora.

Desde la gestión educativa, la propuesta implica articular el proyecto educativo institucional, el currículo, el manual de convivencia, la formación docente y la relación con las familias. Esta articulación permitiría observar si la empatía se expresa en decisiones, procedimientos y relaciones, además de aparecer en los contenidos.

Las limitaciones de la revisión deben considerarse al interpretar las conclusiones. El corpus se construyó con fuentes de calidad y naturaleza diversa; varias corresponden a tesis y algunas a educación superior. La búsqueda no fue exhaustiva y

no se conservó un flujo detallado de selección. Por ello, el concepto de laboratorio empático debe entenderse como una propuesta teórica inicial que requiere validación empírica.

5.5. CONCLUSIONES

La literatura latinoamericana revisada muestra que la convivencia escolar se construye dentro de contextos sociales desiguales y culturalmente diversos. Las condiciones de pobreza, ruralidad, violencia o exclusión pueden afectar las oportunidades educativas, pero no determinan por sí mismas las conductas ni deben emplearse para estigmatizar a los estudiantes.

La empatía y la inteligencia emocional se relacionan con la comunicación, la cooperación, el aprendizaje y la resolución de conflictos. Las prácticas lúdicas, colaborativas, dialógicas y tecnológicas reportan aportes favorables, aunque la diversidad metodológica de los estudios impide establecer una jerarquía universal de estrategias

El principal desafío consiste en superar la fragmentación. Una institución no se convierte en empática mediante una actividad ocasional. Requiere continuidad, formación docente, liderazgo, participación familiar, inclusión, recursos y evaluación.

El laboratorio empático se define como una orientación pedagógica e institucional en la que la empatía se practica, observa, reflexiona y evalúa de manera sistemática. Su finalidad es construir relaciones basadas en reconocimiento, diálogo, cooperación y cuidado, sin sustituir normas, responsabilidades ni mecanismos de protección.

Esta propuesta amplía la comprensión de la convivencia escolar al conectar las prácticas de aula con la cultura organizativa. El laboratorio empático debe reflejarse en el currículo, la gestión, los procedimientos de convivencia y las relaciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Las conclusiones deben interpretarse considerando las limitaciones de la revisión. Se necesitan estudios longitudinales, evaluaciones de implementación y

análisis comparativos que permitan determinar en qué condiciones esta orientación puede mejorar de manera sostenible la convivencia escolar.

5.6. REFERENCIAS

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. Revista Electrónica Educare, 24(2), 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Arroyave, L., Restrepo, Y., Pino, J., et al. (2021). La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar. Infancias Imágenes, 20(2), 174-183. https://doi.org/10.14483/16579089.15560

Bejarano, L., & Rocha, A. (2022). Entorno virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de la empatía en niños y niñas de primaria a través de la estrategia escape room, una propuesta pedagógica [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. http://hdl.handle.net/11396/7623

Bustamante, I., & Taboada, H. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579

Cáceres, M. (2023). Gestión escolar y convivencia escolar en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Echarate, La Convención, Cusco, 2022 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Carreño, M., & García, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. Academia y Virtualidad, 13(2), 35-56. https://doi.org/10.18359/ravi.4501

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Véliz-Burgos, D., Menares-Ossandón, N., & Paulino, L. R. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? Psicologia Escolar e Educacional, 25, e221423. https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423

Flores, M. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1246-1260. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588

Fuentes, S., & Molina, N. (2022). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. Revista UNIMAR, 40(2), 260-282.

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. Márgenes, 1(2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

García, I., & Trujillo, S. (2023). Empatía para el fortalecimiento de prácticas de construcción de paz en el salón de clases [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana].

García, J. (2024). Estrategias de gestión educativa implementadas por los establecimientos educativos oficiales en Colombia para mejorar la convivencia escolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 3169-3186. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9649

Gómez, M. (2023). Uso de narrativas digitales para promover la empatía en niños y niñas de segundo grado del Colegio Agustín Fernández IED [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Guevara, S. P. G., & Martín, C. S. (2023). Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación. Dialnet.

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.

López, T. A. A. (2022). Comprensión de las experiencias educativas docentes en la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas, Colombia [Tesis doctoral].

Merino Melgar, C. V. (2022). La condición socioeconómica como factor de impacto en las emociones positivas en niños de nueve y once años. Ciencia y Psique, 1(1), 123-142. https://doi.org/10.59885/cienciaypsique.v1n1.06

Mendoza, B., & Zuluaga, M. (2023). La empatía y su importancia en la resolución de conflictos en el grado tercero Inedimacg [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].

Miranda de la Lama, M., & Daturi, D. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. La Colmena, 112, 51-62. https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i112.15772

Molina, H. (2023). La empatía docente en el aprendizaje significativo en los niños de nivel inicial [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato].

Montaño, E. (2020). El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. Revista Scientific, 5(16), 62-81. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81

Narváez, M., Gómez, A., & Correa, C. (2024). Efecto de las emociones sobre la empatía en adolescentes vulnerables. Diversitas, 20(1), 66-86. https://doi.org/10.15332/22563067.10219

Ochoa, A., Garbus, P., & Morales, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. Sinéctica, (57), 1-22. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-012

Palacio Chavarriaga, C., & Gutiérrez Avendaño, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 16(1), 189-211.

Pawlicka-Deger, U. (2020). A laboratory as the infrastructure of engagement: Epistemological reflections. Open Library of Humanities, 6(2), 24. https://doi.org/10.16995/olh.569

Pérez, Y. C. (2025). Educación y pobreza en América Latina: un estado del arte sobre enfoques, tendencias y sentidos en disputa [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Latinoamericana].

Pinzón, D., Vargas, N., & Ballén, P. (2023). Tejiendo redes de conexión: la pedagogía de la empatía como estrategia didáctica para el aprendizaje y la motivación escolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 5416-5439. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6562

Quiroga, V. (2020). Convivencia escolar y trabajo cooperativo en estudiantes del sexto grado [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Romero, A., López, G., Vicuña, J., et al. (2020). Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias. Editorial UPB.

Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., & Gámez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Dialnet.

Samaniego, A. (2021). Inteligencia emocional para mejorar el clima institucional de los docentes de la Unidad Educativa Fiscal Eloy Alfaro, Guayaquil, Ecuador [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Santa Cruz, F., & Olano, S. (2021). Efecto de un programa lúdico basado en valores para mejorar la empatía en adolescentes. Revista Conrado, 17(81), 299-306.

Schurr, C., & Abdo, K. (2016). Rethinking the place of emotions in the field through social laboratories. Gender, Place & Culture, 23(1), 120-133. https://doi.org/10.1080/0966369X.2014.970138

Vergara, I., & Figueroa, I. (2024). La empatía en el aula de segundo básico: una propuesta interaccional-cooperativa. Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6(1), 1-11. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6470

Vilela, E. (2022). Inteligencia emocional y convivencia escolar en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Villavicencio Flores, J. M., Bocanegra Morales, M. B., Cordero Sarmiento, L. K., & Morán Espino, C. E. (2022). Inteligencia social y convivencia escolar en una institución pública del Perú. Revista Boliviana de Educación, 4(6), 40-51. https://doi.org/10.33996/rebe.v4i6.802

Vital Vaquier, L. M., Martínez-Otero Pérez, V., & Gaeta González, M. L. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. Educação e Pesquisa, 46, 1-18. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Silvia Juliana Triana Nigrinis: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, 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 © Silvia Juliana Triana Nigrinis

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c47*

Capítulo 6

La ética como orientación pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en contextos rurales: una revisión documental

Yadubis Lozano Abdala [10]

Franci Arboleda [11]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

yadubys12@gmail.com https://orcid.org/0009-0008-1757-1519

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

franci.arboleda@uted.us https://orcid.org/0000-0001-7698-1202

RESUMEN

Este capítulo analiza la ética como orientación pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en contextos rurales. Se desarrolló una revisión documental narrativa, cualitativa y descriptivo-interpretativa. De 30 documentos localizados inicialmente, se seleccionaron 15 investigaciones por su pertinencia temática y su relación con tres categorías: convivencia escolar, ética pedagógica y educación rural. El análisis de contenido permitió identificar aportes, limitaciones y estrategias recurrentes. Los resultados muestran que la empatía, el diálogo, la mediación, la participación democrática, la interculturalidad, las artes y la articulación familia-escuela pueden contribuir a relaciones más respetuosas. También se evidencian limitaciones asociadas con la escasa continuidad de los programas, la falta de evaluación longitudinal y la débil sistematización de experiencias rurales. Se concluye que la ética debe asumirse como una orientación transversal del currículo, la gestión institucional y las prácticas de aula. Su aplicación requiere contextualización territorial, participación comunitaria y seguimiento, evitando reducir la convivencia a una cuestión disciplinaria. La propuesta ofrece principios y acciones pedagógicas susceptibles de adaptación a instituciones rurales, aunque su efectividad deberá evaluarse mediante futuras investigaciones de campo.

Palabras clave: convivencia escolar; educación rural; ética pedagógica; formación ciudadana; mediación.

6.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión central de la calidad educativa porque condiciona la participación, el bienestar y las posibilidades de aprendizaje. No equivale a la ausencia de conflictos; comprende la manera como una comunidad reconoce las diferencias, construye normas, tramita desacuerdos y protege los derechos de sus integrantes. Desde esta perspectiva, los conflictos pueden convertirse en oportunidades pedagógicas cuando se abordan mediante diálogo, mediación y responsabilidad.

En los contextos rurales, la convivencia se encuentra atravesada por condiciones territoriales, económicas y culturales particulares. Las limitaciones de infraestructura, conectividad, recursos pedagógicos y disponibilidad de personal pueden restringir la continuidad de proyectos institucionales. No obstante, la ruralidad no debe entenderse como causa de violencia. También constituye un espacio de saberes comunitarios, participación social e innovación pedagógica (Galván Mora, 2020).

La literatura latinoamericana muestra que los problemas de convivencia se relacionan con dinámicas individuales, familiares, escolares y sociales. Andrades-Moya (2020) sostiene que el campo ha tendido a privilegiar respuestas reactivas, mientras Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) destacan experiencias que articulan inclusión, participación y gestión democrática. Estos aportes sugieren que las sanciones aisladas son insuficientes y que la convivencia requiere una orientación formativa.

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 establece un marco para la convivencia escolar, la formación ciudadana y la prevención de la violencia. Los lineamientos de educación ética y valores humanos también reconocen la importancia de formar estudiantes capaces de deliberar, asumir responsabilidades y resolver conflictos. Sin embargo, la existencia de normas no garantiza por sí sola la transformación de las relaciones escolares.

La investigación de maestría que da origen a este capítulo se vincula con la Institución Educativa Rural Culebra Arriba, en el municipio de Cotorra, Córdoba. El contexto institucional funciona como referente de aplicación, pero no constituye aquí un caso empírico analizado mediante entrevistas u observaciones. Por esa razón, las

afirmaciones sobre conflictos específicos se presentan únicamente como antecedentes institucionales que deberán corroborarse en una fase de campo.

La ética se entiende en este trabajo como una orientación para reflexionar sobre las decisiones, sus consecuencias y las responsabilidades compartidas. No se limita a transmitir valores predeterminados ni a una asignatura específica. Como orientación pedagógica, se concreta en prácticas que favorecen el respeto, la justicia, el cuidado, la participación, el diálogo y la inclusión.

El objetivo del capítulo es analizar la literatura académica, normativa e institucional sobre ética, convivencia escolar y educación rural para identificar principios y estrategias pedagógicas aplicables al fortalecimiento de la convivencia en contextos rurales. La pregunta orientadora es: ¿qué principios y estrategias vinculados con la formación ética reporta la literatura para fortalecer la convivencia escolar rural?

El capítulo se organiza en un marco conceptual, una metodología de revisión documental, tres categorías de resultados y una discusión orientada a establecer aportes, limitaciones y posibilidades de aplicación.

6.1.1 Marco conceptual

6.1.1.1 Ética, formación moral y ciudadanía

La ética puede comprenderse como reflexión crítica sobre los criterios que orientan la acción humana. En educación, esta reflexión permite examinar cómo se toman decisiones, cómo se distribuyen responsabilidades y qué condiciones favorecen relaciones justas. Cortina (2007) propone integrar razón y sensibilidad moral, mientras Noddings (1984) destaca el cuidado como fundamento relacional.

La formación ética no consiste únicamente en enseñar conceptos. Requiere crear oportunidades para argumentar, escuchar, deliberar y asumir las consecuencias de los propios actos. Dewey (1916) vincula educación y democracia mediante la participación, y Freire (1970) concibe la práctica educativa como una experiencia dialógica y transformadora.

En este estudio se diferencian cuatro dimensiones: personal, relacionada con autorregulación y responsabilidad; social, referida al reconocimiento del otro;

institucional, vinculada con normas y procedimientos justos; y pedagógica, asociada con estrategias formativas integradas al currículo.

6.1.1.2 Convivencia escolar

La convivencia escolar se construye en las interacciones entre estudiantes, docentes, familias y directivos. Incluye el clima escolar, la participación, el tratamiento de la diversidad y los mecanismos de resolución de conflictos. Bustamante y Taboada (2022) la organizan en ámbitos pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario.

El conflicto no debe confundirse automáticamente con violencia o acoso. La violencia implica daño o vulneración, mientras el conflicto expresa diferencias de intereses, necesidades o perspectivas. Esta distinción es importante porque no todos los desacuerdos requieren respuestas sancionatorias.

La empatía y las competencias socioemocionales pueden favorecer la convivencia cuando se integran en procesos planificados. Hernández-Prados et al. (2024) y Salas-Román y Alcaide Risoto (2022) reportan experiencias en las que la alfabetización emocional, la escucha y la participación contribuyen a mejorar las relaciones.

6.1.1.3 Educación rural y territorialidad

La educación rural debe analizarse desde las características de los territorios y no desde una mirada deficitaria. Galván Mora (2020) identifica transformaciones, desafíos y oportunidades de investigación en América Latina. La escuela rural puede articular saberes comunitarios, cultura local y formación ciudadana.

Álvarez-Ovallos et al. (2020) muestran que los conflictos escolares rurales requieren estrategias socioculturales y políticas educativas contextualizadas. Gaviria Hurtado y Losada Cubillos (2021) destacan el potencial de las artes visuales para favorecer inclusión y convivencia, mientras Bernal y Sierra (2024) exploran la disertación filosófica como herramienta de gestión y formación.

En consecuencia, una orientación ética para la ruralidad debe considerar participación comunitaria, interculturalidad, saberes locales, disponibilidad de recursos y continuidad institucional.

6.2. METODOLOGÍA

Se desarrolló una revisión documental narrativa con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo. La revisión no se presenta como sistemática, dado que el proceso original no conservó ecuaciones de búsqueda exhaustivas ni un protocolo de evaluación de calidad comparable con PRISMA.

El universo inicial estuvo compuesto por 30 documentos académicos, normativos e institucionales relacionados con convivencia escolar, ética, formación ciudadana y educación rural. Tras la lectura de títulos, resúmenes y textos completos, se seleccionaron 15 investigaciones que guardaban relación directa con las tres categorías del estudio.

Los criterios de inclusión fueron: publicación entre 2020 y 2025; acceso al texto completo; relación explícita con convivencia, ética pedagógica o educación rural; pertinencia para contextos escolares; y procedencia nacional o internacional claramente identificable. Se excluyeron duplicados, documentos sin información metodológica suficiente y textos que solo mencionaban las categorías de manera tangencial.

El corpus final quedó distribuido en tres grupos de cinco investigaciones: convivencia escolar, ética como orientación pedagógica y educación rural. Siete estudios fueron clasificados como nacionales y ocho como internacionales.

La información se organizó en una matriz con autoría, año, contexto, propósito, aporte y limitación. Posteriormente se realizó un análisis interpretativo de contenido para identificar recurrencias, contrastes y relaciones entre las categorías.

Los autores clásicos y las normas citadas en el marco conceptual no se contabilizaron dentro de las 15 investigaciones del corpus. Su función fue apoyar la interpretación teórica y normativa.

La principal limitación metodológica es que la selección no fue exhaustiva y combina artículos, tesis y revisiones con niveles de evidencia diferentes. En consecuencia, los resultados permiten identificar tendencias, pero no estimar efectos ni generalizar conclusiones.

Tabla 6.1

Matriz analítica del corpus documental

Categoría	Estudio	Contexto/tema	Aporte principal	Limitación
Convivencia	Hernández-Prados et al. (2024)	Empatía y cultura de convivencia	Alfabetización emocional y diálogo	Requiere seguimiento longitudinal
Convivencia	Fierro-Evans & Fortoul-Ollivier (2022)	Experiencias latinoamericanas	Inclusión y gestión democrática	Heterogeneidad de experiencias
Convivencia	Salas-Román & Alcaide Risoto (2022)	Educación infantil	Competencias socioemocionales	Aplicación limitada por nivel
Convivencia	Bustamante & Taboada (2022)	Revisión bibliográfica	Tres ámbitos de convivencia	Evidencia empírica desigual
Convivencia	Gómez & Chaparro (2021)	Docencia en pandemia	Adaptación y vínculos	Contexto excepcional
Ética pedagógica	Parraguez (2021)	Formación ciudadana	Currículo y liderazgo	Requiere evaluación de implementación
Ética pedagógica	Carreño & Rozo García (2020)	Educación para la paz	Mediación y participación	Aplicación contextual
Ética pedagógica	Campdesuñer (2020)	Interculturalidad	Plan de mejora democrático	Sostenibilidad no evaluada
Ética pedagógica	Andrades-Moya (2020)	Revisión latinoamericana	Vacíos y enfoque preventivo	Corpus heterogéneo
Ética pedagógica	Echeverri Hoyos & Cuesta Córdoba (2021)	Estrategias escolares	Familia y formación ética	Caso institucional
Educación rural	Álvarez-Ovallos et al. (2020)	Nororiente colombiano	Conflicto escolar rural	Predominio descriptivo
Educación rural	Galván Mora (2020)	América Latina	Territorialidad y desafíos	Revisión amplia
Educación rural	Fontalvo-Gómez (2025)	Ruralidad colombiana	Convivencia democrática	Información metodológica limitada
Educación rural	Gaviria Hurtado & Losada Cubillos (2021)	Zona rural de Pital	Artes visuales e inclusión	Escalabilidad limitada
Educación rural	Bernal & Sierra (2024)	Gestión directiva rural	Disertación filosófica	Requiere validación comparada

Nota. Elaboración propia a partir del corpus seleccionado

Tabla 6.2

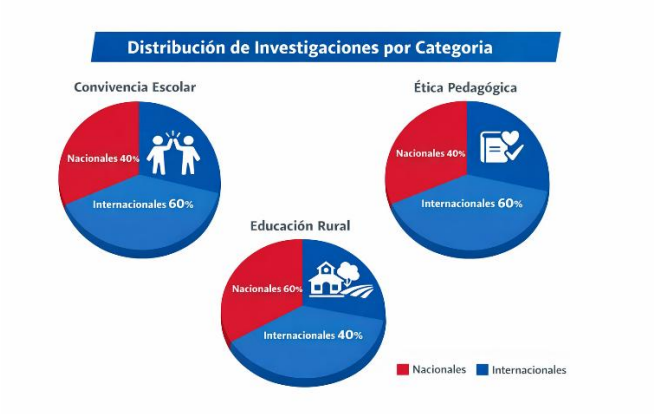
Distribución de las investigaciones por categorías

Categoría	Investigaciones nacionales	Investigaciones internacionales	Total
Convivencia escolar	2	3	5
Ética como orientación pedagógica	2	3	5
Educación rural	3	2	5
Total general	7	8	15

Nota. La clasificación describe el corpus seleccionado y no representa la totalidad de la literatura disponible.

Figura 6.1

Distribución del corpus según procedencia nacional o internacional



6.3. RESULTADOS

6.3.1 Convivencia escolar

Los cinco estudios de esta categoría coinciden en que la convivencia debe abordarse como un proceso formativo y no únicamente disciplinario. La empatía, las competencias socioemocionales, la participación y la gestión democrática aparecen como componentes recurrentes.

Hernández-Prados et al. (2024) resaltan la empatía y la alfabetización emocional; Salas-Román y Alcaide Risoto (2022) muestran la utilidad de trabajar estas competencias desde edades tempranas. Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) amplían la mirada hacia la inclusión, la equidad y la participación institucional.

Bustamante y Taboada (2022) proponen articular los ámbitos pedagógico, organizativo y comunitario. Gómez y Chaparro (2021), en el contexto de la pandemia, muestran que la adaptación docente y la comunicación con las familias pueden resignificar la convivencia.

La literatura sugiere que las intervenciones más coherentes combinan educación emocional, participación familiar y decisiones institucionales. Sus principales límites son

la falta de continuidad, la escasa evaluación longitudinal y la especificidad de algunos contextos.

Tabla 6.3

Aportes y limitaciones de las investigaciones sobre convivencia escolar

Aportes principales	Limitaciones identificadas
Promoción de empatía y alfabetización emocional	Requiere continuidad y evaluación longitudinal
Gestión democrática, inclusión y participación	Necesidad de sistematizar experiencias locales
Competencias socioemocionales desde la infancia	Aplicación limitada a educación infantil
Articulación pedagógica, organizativa y comunitaria	Evidencia empírica desigual
Adaptación docente y fortalecimiento de vínculos	Contexto específico de pandemia

6.3.2 Ética como orientación pedagógica

Los estudios de esta categoría muestran que la ética adquiere sentido pedagógico cuando se traduce en prácticas curriculares, organizativas y relacionales. Parraguez (2021) destaca el vínculo entre formación ciudadana, currículo y liderazgo. Carreño y Rozo García (2020) identifican mediación, diálogo y participación como estrategias para la convivencia y la paz.

Campdesuñer (2020) incorpora la interculturalidad y la gestión democrática. Andrades-Moya (2020) advierte que buena parte de las investigaciones responde de manera reactiva a los conflictos y reclama perspectivas preventivas. Echeverri Hoyos y Cuesta Córdoba (2021) subrayan la corresponsabilidad entre escuela y familia.

El análisis permite definir la ética pedagógica como una orientación transversal que guía decisiones, normas y relaciones mediante principios de justicia, cuidado, respeto, responsabilidad y participación. No debe reducirse a la transmisión de valores ni utilizarse como mecanismo de obediencia.

Las estrategias más recurrentes son círculos de diálogo, mediación, construcción participativa de acuerdos, análisis de dilemas, proyectos interculturales y participación estudiantil.

Tabla 6.4

Aportes y limitaciones de las investigaciones sobre ética como orientación pedagógica

Aportes principales	Limitaciones identificadas

Currículo ético y liderazgo docente-directivo	Falta evidencia sobre impacto sostenido
Mediación, diálogo y participación democrática	Aplicación limitada a contextos específicos
Interculturalidad e integración curricular	Escasez de estudios longitudinales
Crítica a enfoques reactivos	Desarrollo preventivo insuficiente
Corresponsabilidad de familia y escuela	Poca sistematización de prácticas familiares

6.3.3 Educación rural

Los estudios rurales describen problemas relacionados con recursos, desigualdad territorial y conflictos socioculturales, pero también identifican capacidades comunitarias y posibilidades de innovación. Álvarez-Ovallos et al. (2020) destacan la necesidad de transformar prácticas y relaciones; Galván Mora (2020) propone comprender la ruralidad desde sus trayectorias y escenarios propios.

Fontalvo-Gómez (2025) vincula convivencia democrática y formación integral. Gaviria Hurtado y Losada Cubillos (2021) muestran que las artes visuales pueden favorecer inclusión y reconocimiento, mientras Bernal y Sierra (2024) proponen la disertación filosófica como estrategia de reflexión institucional.

Estos hallazgos sugieren que las estrategias éticas rurales deben articular el currículo con saberes locales, participación comunitaria y recursos disponibles. Su adaptación debe evitar imponer modelos urbanos descontextualizados.

Tabla 6.5

Aportes y limitaciones de las investigaciones sobre educación rural

Aportes principales	Limitaciones identificadas
Identificación de conflictos y necesidad de transformación sociocultural	Predominio de descripciones sobre prevención
Análisis territorial y contextual de la educación rural	Falta de estudios en comunidades específicas
Convivencia democrática y formación integral	Sistematización metodológica limitada
Artes visuales como estrategia inclusiva	Escalabilidad restringida
Disertación filosófica y cultura institucional	Necesidad de validación en otros territorios

Tabla 6.6

Síntesis de principios y estrategias éticas para la convivencia escolar

Principio ético	Estrategia pedagógica	Actores	Propósito
Respeto	Círculos de diálogo y escucha	Docentes y estudiantes	Reconocer perspectivas y necesidades
Justicia	Construcción participativa de acuerdos	Comunidad educativa	Fortalecer legitimidad de las normas

Cuidado	Tutoría y acompañamiento socioemocional	Docentes y familias	Promover bienestar y apoyo
Responsabilidad	Mediación y prácticas restaurativas	Comité de convivencia	Asumir consecuencias y reparar
Inclusión	Proyectos interculturales y artísticos	Escuela y comunidad	Valorar diversidad y saberes locales
Participación	Asambleas y representación estudiantil	Estudiantes y directivos	Fortalecer ciudadanía democrática

Nota. Propuesta interpretativa derivada del análisis del corpus. Requiere adaptación y evaluación en cada institución.

A partir de los hallazgos de las tres categorías, la Tabla 6 sintetiza los principios éticos, las estrategias pedagógicas, los actores involucrados y los propósitos formativos propuestos para su posible adaptación en contextos rurales.

6.4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que convivencia, ética y ruralidad son dimensiones relacionadas, pero no equivalentes. La convivencia describe las formas de vida compartida; la ética aporta criterios para valorar decisiones; y la ruralidad define condiciones territoriales que deben considerarse en la implementación.

El principal aporte de la revisión es desplazar la ética desde una asignatura aislada hacia una orientación transversal. Esta orientación se expresa en la manera como se construyen normas, se distribuye la participación y se resuelven los conflictos. La coherencia entre currículo, gestión y prácticas cotidianas es indispensable.

La empatía y la educación socioemocional aparecen como recursos relevantes, pero no sustituyen la justicia ni los protocolos de protección. Comprender al otro no implica justificar agresiones. Una práctica ética combina escucha, límites claros, responsabilidad y reparación.

Las estrategias identificadas son compatibles con la pedagogía crítica, la educación democrática y la pedagogía del cuidado. Sin embargo, estas relaciones teóricas representan una interpretación de la autora y no siempre fueron formuladas explícitamente por cada estudio.

En los contextos rurales, la participación de familias y comunidades adquiere especial importancia. Las estrategias deben aprovechar saberes locales, redes

comunitarias y expresiones artísticas. Al mismo tiempo, requieren apoyo institucional para evitar que la responsabilidad recaiga exclusivamente en docentes individuales.

La revisión evidencia limitaciones del campo: predominio de estudios locales, poca evaluación longitudinal, escasa comparación entre territorios y heterogeneidad metodológica. Por ello, no puede afirmarse que una estrategia sea universalmente efectiva.

Para la Institución Educativa Rural Culebra Arriba, los resultados ofrecen una base conceptual para diseñar una fase posterior de diagnóstico e intervención. Antes de implementar acciones será necesario recoger información mediante técnicas de campo, obtener autorización institucional y establecer indicadores de seguimiento.

Una posible ruta de aplicación comprende diagnóstico participativo, construcción de acuerdos, formación docente, actividades de mediación y evaluación periódica. Esta ruta debe entenderse como propuesta inicial y no como intervención ya validada.

6.4.1. Limitaciones

La revisión se basó en un corpus reducido de 15 investigaciones seleccionadas de manera intencional. No se conservaron ecuaciones de búsqueda completas ni un diagrama detallado del flujo de selección.

Los documentos presentan diseños y niveles de evidencia diferentes. La comparación entre artículos, tesis y revisiones debe interpretarse con cautela.

El contexto de la Institución Educativa Rural Culebra Arriba no fue analizado mediante trabajo de campo en este capítulo. En consecuencia, las recomendaciones no pueden considerarse resultados institucionales.

6.5. CONCLUSIONES

La revisión sugiere que la convivencia escolar rural puede fortalecerse cuando la ética se incorpora como orientación transversal del currículo, la gestión y las relaciones cotidianas.

Los principios de respeto, justicia, cuidado, responsabilidad, inclusión y participación adquieren valor pedagógico cuando se traducen en prácticas observables: diálogo, mediación, construcción de acuerdos, acompañamiento socioemocional y proyectos comunitarios.

La educación rural requiere estrategias contextualizadas que reconozcan las condiciones territoriales y los saberes locales. No resulta adecuado trasladar de manera automática modelos diseñados para contextos urbanos.

Las prácticas identificadas reportan aportes favorables, pero la evidencia disponible no permite establecer causalidad ni garantizar resultados sostenidos. La continuidad, la formación docente y la evaluación son condiciones necesarias.

El corpus proporciona una base para diseñar futuras acciones en la Institución Educativa Rural Culebra Arriba. La siguiente fase deberá incluir diagnóstico participativo, aplicación gradual y valoración de resultados.

La ética, entendida como orientación pedagógica, no busca imponer obediencia, sino formar sujetos capaces de dialogar, deliberar, cuidar, asumir responsabilidades y participar en la construcción de una convivencia democrática.

6.6. REFERENCIAS

Álvarez-Ovallos, A., Gélvez-López, A., & Mosquera-Téllez, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 5-15. https://revista.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/download/135/359

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. Revista Electrónica Educare, 24(2), 346-368. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Bernal, L. J., & Sierra, W. F. (2024). Disertación filosófica como estrategia en la gestión directiva para el mejoramiento de la convivencia escolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 434-459.

Bustamante, I. M., & Taboada, H. M. (2022). Convivencia escolar: Una revisión bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579

Campdesuñer, L. (2020). Plan de mejora y convivencia democrática en interculturalidad: Un estudio en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, Chile [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstreams/ff845847-da2f-4cfb-865d-7474edbf353e/download

Carreño, M., & Rozo García, H. A. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. Academia y Virtualidad, 13(2), 35-56. https://doi.org/10.18359/ravi.4501

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Cortina, A. (2007). Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Nobel.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. Macmillan.

Echeverri Hoyos, I. C., & Cuesta Córdoba, J. (2021). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Santo Domingo en Bello, Antioquia [Trabajo académico, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/items/2f2e0dfc-f0ea-46ae-99f8-4ff2fe7805d9

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. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100015&script=sci_arttext

Fontalvo-Gómez, E. A. (2025). Convivencia democrática en entornos educativos rurales colombianos. Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 5(2), 11-21. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.316

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

Galván Mora, L. R. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(2), 48-69. https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598

Gaviria Hurtado, H., & Losada Cubillos, E. T. (2021). Las artes visuales como estrategia de inclusión y convivencia escolar en la zona rural del municipio del Pital [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2021/05/70.Las-artes-visuales-como-estrategia-de-inclusion-y-convivencia-escolar-en-la-zona-rural-del.pdf

Gómez, J., & Chaparro Caso-López, A. A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: Experiencia de docentes de secundaria. Sinéctica, (57), e1276. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016

Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(2), 317-339. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Lineamientos curriculares: Educación ética y valores humanos.

Noddings, N. (1984). Caring: A feminine approach to ethics and moral education. University of California Press.

Parraguez Romero, U. (2021). ¿Qué ciudadanía queremos? Lineamientos para la educación ciudadana en la escuela. Revista Enfoques Educacionales, 18(1), 132-153. https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/REE/article/view/60914

Salas-Román, N., & Alcaide Risoto, M. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de Educación Infantil. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 20(58), 591-612. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/5929

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Yadubis Lozano Abdala: conceptualización, análisis formal, metodología, validación y redacción del borrador original.
Franci Arboleda: curación de datos, investigación, supervisión, visualización, 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 © Yadubis Lozano Abdala y Franci Arboleda

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c48*

Capítulo 7

Estrategias educativas para fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz: revisión documental con proyección hacia un contexto rural

Leonardo Favio Bárcenas Gálvez [12]

Darío Nel Solera Medrano [13]

Juan Diego Vélez Puerta [14]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

leonardo.barcenasg2024@uted.us https://orcid.org/0009-0000-8096-9919

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

dario.soleram2024@uted.us https://orcid.org/0009-0008-5047-901X

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

juan.velez@uted.us https://orcid.org/0000-0001-6550-5569

RESUMEN

Este capítulo analiza estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar y la cultura de paz, con proyección hacia la Institución Educativa Moralito, ubicada en Cotorra, Córdoba. Se realizó una revisión documental narrativa, de enfoque cualitativo e interpretativo, a partir de literatura académica y normativa sobre convivencia, mediación, educación para la paz y formación ciudadana. El análisis se organizó en cuatro categorías: gestión pedagógica del conflicto, estrategias socioemocionales, metodologías participativas y estrategias curriculares e institucionales. Los hallazgos muestran que el diálogo, la mediación, el aprendizaje cooperativo, la formación socioemocional, la participación estudiantil y la transversalización de la Cátedra de la Paz pueden contribuir a relaciones escolares más respetuosas. También se identifican limitaciones asociadas con la discontinuidad de los programas, la falta de evaluación, la escasa formación docente y la brecha entre las disposiciones normativas y las prácticas cotidianas. Se concluye que la cultura de paz exige acciones articuladas entre currículo, gestión institucional, familias y comunidad. Las estrategias propuestas deben adaptarse al contexto rural y evaluarse antes de considerarse intervenciones efectivas.

Palabras clave: convivencia escolar; cultura de paz; educación para la paz; estrategias educativas; mediación escolar.

7.1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos; también configuran formas de participación, reconocimiento y resolución de conflictos. En este sentido, la convivencia escolar constituye una dimensión esencial de la formación integral porque condiciona el bienestar, el aprendizaje y la construcción de ciudadanía.

La convivencia escolar no equivale a la ausencia de desacuerdos. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) la entienden como un campo relacional vinculado con democracia, inclusión y justicia social. Desde esta perspectiva, el conflicto puede convertirse en una oportunidad pedagógica cuando se aborda mediante diálogo, mediación, responsabilidad y reparación.

La cultura de paz ofrece un marco complementario. La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz establece que esta comprende valores, actitudes y comportamientos orientados al rechazo de la violencia, la prevención de conflictos y la protección de los derechos humanos (Naciones Unidas, 1999). Su incorporación a la escuela implica desarrollar capacidades para dialogar, cooperar, reconocer diferencias y participar en decisiones colectivas.

En Colombia, la Ley 1732 de 2014 estableció la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas. No obstante, la existencia de un marco normativo no garantiza su aplicación sostenida. La cultura de paz requiere coherencia entre currículo, prácticas docentes, manual de convivencia, liderazgo directivo y relaciones con las familias.

El capítulo se deriva de una investigación de maestría relacionada con la Institución Educativa Moralito, ubicada en el municipio de Cotorra, Córdoba. La institución funciona aquí como referente de proyección y no como caso empírico, porque el texto no presenta entrevistas, encuestas u observaciones sistemáticas. Los aspectos institucionales señalados deben entenderse como antecedentes preliminares que requieren corroboración mediante trabajo de campo.

El problema que orienta la revisión es la fragmentación entre estrategias de aula, programas institucionales y políticas educativas. Aunque existen numerosas propuestas sobre mediación, educación socioemocional y formación ciudadana, no siempre se articulan ni se evalúan de manera continua.

El objetivo es analizar la literatura académica y normativa sobre estrategias educativas dirigidas al fortalecimiento de la convivencia escolar y la cultura de paz, con el fin de identificar enfoques, prácticas, limitaciones y posibilidades de adaptación a un contexto escolar rural. La pregunta orientadora es: ¿qué estrategias educativas reporta la literatura para fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz, y qué condiciones favorecen su implementación sostenible?

7.1.1 Marco conceptual

7.1.1.1 Convivencia escolar y gestión del conflicto

La convivencia escolar se construye mediante interacciones entre estudiantes, docentes, directivos y familias. Incluye normas, relaciones, formas de participación y mecanismos para tramitar conflictos. Su análisis debe diferenciar conflicto, violencia y acoso: el conflicto expresa diferencias; la violencia implica daño o vulneración; y el acoso supone repetición y desequilibrio de poder.

Reyes y García (2015) proponen la provención como una estrategia que fortalece capacidades antes de que el conflicto escale. Esta mirada evita reducir la convivencia a sanciones y permite trabajar comunicación, cooperación y reconocimiento.

La mediación escolar constituye una herramienta para facilitar el diálogo entre las partes y construir acuerdos. Lapponi (2000) destaca su valor pedagógico, aunque su aplicación exige formación, imparcialidad y rutas de protección cuando existe violencia.

7.1.1.2 Educación para la paz y cultura de paz

La educación para la paz es un proceso formativo orientado al desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para la convivencia democrática, la justicia social y la resolución no violenta de conflictos. La cultura de paz representa un horizonte más amplio que debe reflejarse en relaciones, políticas y prácticas institucionales.

Álvarez Bahena et al. (2021) vinculan la educación para la paz con la reconstrucción social en contextos de posconflicto. García-Noguera y Vásquez López (2022) señalan que la Cátedra de la Paz puede convertirse en un espacio de formación

ciudadana si se articula con experiencias participativas y no se limita al cumplimiento formal.

La cultura de paz exige transversalidad. García Noguera y Verdugo Gómez (2023) destacan la necesidad de articular no violencia, ciudadanía e inclusión. Por ello, las acciones aisladas deben integrarse al currículo, al proyecto educativo institucional y a los procesos de convivencia.

7.1.1.3 Estrategias educativas

En este capítulo, las estrategias educativas se entienden como acciones planificadas para orientar aprendizajes y transformar relaciones. Incluyen estrategias pedagógicas de aula, programas socioemocionales, mecanismos de mediación, proyectos curriculares y decisiones de gestión.

Las estrategias participativas permiten que los estudiantes no sean receptores pasivos de normas. El debate, los círculos de diálogo, los juegos cooperativos, el teatro pedagógico y el aprendizaje basado en proyectos pueden fortalecer argumentación, escucha y corresponsabilidad.

Quiroz Millán (2024) muestra que las sociedades de debate escolar pueden favorecer diálogo intercultural, autonomía y habilidades comunicativas. Hernández-Prados et al. (2024) destacan la educación de la empatía como apoyo para una cultura de convivencia.

7.2. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión documental narrativa con orientación cualitativa e interpretativa. Esta denominación se utiliza porque el proceso no corresponde a una revisión sistemática ni a un metaanálisis.

Las fuentes se localizaron en SciELO, Dialnet, Redalyc, Google Scholar, repositorios universitarios y portales normativos. Se emplearon combinaciones de términos como convivencia escolar, cultura de paz, educación para la paz, mediación escolar, estrategias educativas, Cátedra de la Paz y competencias socioemocionales.

Se incluyeron artículos, revisiones, libros, tesis y documentos normativos con relación directa con el nivel escolar o con fundamentos transferibles a este. Los autores clásicos y las normas se utilizaron como marco conceptual; no se trataron como estudios empíricos.

Se excluyeron documentos duplicados, referencias incompletas que no pudieron verificarse, textos sin acceso suficiente para identificar su aporte y publicaciones sin relación clara con convivencia o cultura de paz.

El corpus analítico se organizó en una matriz con autoría, año, tipo de documento, estrategia, nivel de aplicación, aporte y limitación. El análisis temático condujo a cuatro categorías: gestión pedagógica del conflicto; estrategias socioemocionales; metodologías participativas; y estrategias curriculares e institucionales.

El diagnóstico de la Institución Educativa Moralito no se consideró parte de los resultados documentales. Su función fue orientar la proyección contextual del capítulo.

Entre las limitaciones se encuentran la naturaleza narrativa de la búsqueda, la heterogeneidad de las fuentes y la imposibilidad de comparar tamaños de efecto. Por ello, los resultados describen tendencias y no prueban causalidad.

7.3. RESULTADOS

7.3.1 Gestión pedagógica del conflicto

La primera tendencia corresponde a estrategias que transforman el conflicto en una oportunidad formativa. La literatura resalta mediación, negociación, círculos de diálogo y construcción participativa de acuerdos.

Lapponi (2000) y Reyes y García (2015) coinciden en que la prevención y el diálogo permiten trabajar el conflicto antes de su escalamiento. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) amplían esta perspectiva al relacionar convivencia con democracia, inclusión y justicia.

Estas estrategias son pertinentes cuando existen desacuerdos entre pares, pero no sustituyen los protocolos de protección en situaciones de violencia o acoso. La

mediación exige distinguir entre conflictos simétricos y situaciones con desequilibrio de poder.

7.3.2 Estrategias socioemocionales

La segunda tendencia reúne programas orientados a empatía, autorregulación, comunicación y reconocimiento emocional. Hernández-Prados et al. (2024) señalan que educar en empatía puede contribuir a una cultura de convivencia si se integra a procesos continuos.

La educación socioemocional favorece la capacidad de comprender perspectivas y manejar tensiones. Sin embargo, no debe convertir los conflictos estructurales en problemas individuales. Su mayor potencial aparece cuando se articula con normas justas, participación y acompañamiento docente.

7.3.3 Metodologías participativas y colaborativas

La tercera tendencia incluye aprendizaje cooperativo, debates, dramatización, cine foro, proyectos artísticos y actividades de participación estudiantil. Estas metodologías permiten practicar escucha, argumentación y corresponsabilidad.

Quiroz Millán (2024) reporta que las sociedades de debate escolar pueden promover diálogo intercultural y autonomía. Carreño y Rozo García (2020) vinculan participación, convivencia y educación para la paz. En conjunto, los estudios sugieren que la participación debe formar parte de decisiones reales y no limitarse a actividades simbólicas.

7.3.4 Estrategias curriculares e institucionales

La cuarta tendencia comprende la Cátedra de la Paz, los proyectos transversales, los planes de convivencia y la articulación con el proyecto educativo institucional. La Ley 1732 de 2014 proporciona un marco obligatorio, pero su implementación requiere planificación y seguimiento.

Álvarez Bahena et al. (2021), García-Noguera y Vásquez López (2022) y García Noguera y Verdugo Gómez (2023) coinciden en la necesidad de vincular educación para la paz, ciudadanía e inclusión. La cultura de paz pierde fuerza cuando se reduce a una asignatura sin conexión con la gestión escolar.

Las condiciones institucionales más recurrentes son formación docente, liderazgo directivo, participación familiar, recursos, continuidad y evaluación. La ausencia de estas condiciones explica parte de la brecha entre política y práctica.

Tabla 7.1

Síntesis de estrategias educativas identificadas

Categoría	Estrategias	Propósito	Condiciones
Gestión del conflicto	Mediación, negociación, círculos de diálogo	Tramitar desacuerdos y construir acuerdos	Formación, protocolos y seguimiento
Socioemocional	Empatía, autorregulación, comunicación	Fortalecer relaciones y manejo emocional	Continuidad y acompañamiento docente
Participativa	Debate, teatro, cine foro, cooperación	Desarrollar escucha, argumentación y corresponsabilidad	Participación auténtica y contextualización
Curricular	Cátedra de la Paz y proyectos transversales	Integrar ciudadanía y paz al aprendizaje	Articulación con áreas y evaluación
Institucional	PEI, manual de convivencia y planes escolares	Sostener una cultura organizativa coherente	Liderazgo, recursos y participación familiar

Tabla 7.2

Aportes y limitaciones de las estrategias

Estrategia	Aporte reportado	Limitación recurrente
Mediación escolar	Favorece diálogo y acuerdos	No es adecuada para toda situación de violencia
Educación socioemocional	Apoya empatía y autorregulación	Puede quedar aislada del currículo
Aprendizaje cooperativo	Promueve participación y corresponsabilidad	Requiere planificación y seguimiento
Cátedra de la Paz	Ofrece marco curricular y ciudadano	Riesgo de cumplimiento formal
Planes institucionales	Articulan actores y normas	Brecha entre documento y práctica
Participación familiar	Amplía corresponsabilidad educativa	Baja continuidad o comunicación

Nota. Síntesis interpretativa elaborada a partir de los aportes y limitaciones identificados en la literatura revisada.

7.4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que las estrategias más prometedoras no actúan de manera aislada. La mediación necesita educación socioemocional; la participación requiere normas legítimas; y la Cátedra de la Paz depende de una cultura institucional coherente.

La revisión también evidencia una fragmentación conceptual entre convivencia escolar, educación para la paz y cultura de paz. La convivencia se refiere a las relaciones

cotidianas; la educación para la paz al proceso formativo; y la cultura de paz al horizonte institucional y social. Distinguirlas permite evitar repeticiones y diseñar intervenciones más claras.

Una segunda tensión se presenta entre política y práctica. La Ley 1732 de 2014 formaliza la Cátedra de la Paz, pero su alcance depende de la integración curricular, la formación docente y la evaluación. Una actividad ocasional no constituye por sí sola una cultura de paz.

Las estrategias participativas adquieren mayor valor cuando los estudiantes intervienen en decisiones reales. El debate, los círculos de palabra y los acuerdos de aula pueden fortalecer ciudadanía, pero deben acompañarse de mecanismos de inclusión para evitar que solo participen quienes tienen mayor seguridad o reconocimiento.

La educación socioemocional es importante, aunque no debe desplazar la responsabilidad institucional. Los conflictos también se relacionan con normas, desigualdades, discriminación y condiciones organizativas. La respuesta educativa debe combinar habilidades personales con justicia y protección.

Para la Institución Educativa Moralito, la revisión ofrece una ruta inicial, no una intervención validada. Antes de seleccionar estrategias se requiere un diagnóstico participativo que incluya estudiantes, docentes, familias y directivos.

Una posible secuencia de aplicación comprende: identificación de necesidades; formación docente; selección de estrategias; integración con el PEI y el manual de convivencia; implementación gradual; y evaluación mediante indicadores de clima, participación, seguridad y resolución de conflictos.

La principal limitación de este capítulo es que no evalúa directamente la institución ni compara efectos cuantitativos. Las recomendaciones deben adaptarse y someterse a seguimiento antes de considerarse efectivas.

7.4.1 Proyección hacia la Institución Educativa Moralito

A partir de la revisión, se propone una ruta preliminar de adaptación al contexto institucional. Esta ruta no sustituye el diagnóstico ni debe implementarse sin participación de la comunidad educativa.

Tabla 7.3

Ruta preliminar de aplicación contextual

Fase	Acción	Participantes	Producto
1. Diagnóstico	Mapeo de conflictos, recursos y percepciones	Estudiantes, docentes, familias y directivos	Línea de base
2. Formación	Talleres sobre mediación, emociones y cultura de paz	Docentes y líderes estudiantiles	Capacidades iniciales
3. Diseño	Selección de estrategias y articulación curricular	Equipo institucional	Plan de acción
4. Implementación	Círculos de diálogo, cooperación y proyectos de paz	Comunidad educativa	Experiencias pedagógicas
5. Evaluación	Seguimiento de participación, clima y conflictos	Comité de convivencia	Informe de resultados

Nota. Propuesta de los autores derivada de la revisión documental. Requiere validación institucional, diagnóstico participativo y adaptación al contexto de la Institución Educativa Moralito.

7.5. CONCLUSIONES

La revisión identifica cuatro grupos de estrategias para fortalecer la convivencia y la cultura de paz: gestión pedagógica del conflicto, formación socioemocional, metodologías participativas y acciones curriculares e institucionales.

El diálogo, la mediación, el aprendizaje cooperativo, la empatía, la participación estudiantil y la Cátedra de la Paz pueden aportar al mejoramiento de las relaciones cuando se integran en procesos continuos.

La cultura de paz no depende de una actividad aislada. Requiere coherencia entre currículo, PEI, manual de convivencia, liderazgo directivo, formación docente y participación familiar.

Las estrategias deben distinguir entre conflicto, violencia y acoso para evitar mediaciones inadecuadas en situaciones de desequilibrio de poder o vulneración de derechos.

En la Institución Educativa Moralito, las propuestas deben iniciar con un diagnóstico participativo y una implementación gradual. Su pertinencia y efectividad deberán evaluarse mediante indicadores definidos con la comunidad educativa.

El principal desafío del campo consiste en reducir la brecha entre el discurso normativo y las prácticas escolares mediante formación, continuidad, recursos y evaluación.

7.6. REFERENCIAS

Álvarez Bahena, E., Sánchez Moncayo, C. N., & Vélez Puerta, J. (2021). Educación para la paz como insumo para el posconflicto en Colombia. Poiésis, (41), 80-92. https://doi.org/10.21501/16920945.4176

Bustamante Lecca, I. M., & Taboada Marín, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579

Carreño, M., & Rozo García, H. A. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. Academia y Virtualidad, 13(2), 35-56. https://doi.org/10.18359/ravi.4501

Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

García-Noguera, L., & Vásquez López, Y. (2022). Paz y ciudadanía a partir de la Cátedra de la Paz. Human Review, 11. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3832

García Noguera, L., & Verdugo Gómez, W. A. (2023). Cultura de paz y no violencia. Inclusión y Desarrollo, 10(1), 63-75. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.63-75

Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(2), 317-339. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983

Lapponi, S. F. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos, (3), 91-106. https://doi.org/10.18172/con.466

Naciones Unidas. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (A/RES/53/243).

Quiroz Millán, L. E. (2024). Sociedades de debate escolar en Latinoamérica: diálogo intercultural para la promoción de una cultura de paz. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.14042

Reyes, E., & García, S. A. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela: la provención como estrategia de paz. Ra Ximhai, 11, 19-32. https://doi.org/10.35197/rx.11.01.2015.01.et

UNESCO. (1999). Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace. UNESCO.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Leonardo Favio Bárcenas Gálvez: conceptualización, investigación, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito.
Darío Nel Solera Medrano: curación de datos, metodología y validación.
Juan Diego Vélez Puerta: análisis formal, supervisión y visualización.

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 © Leonardo Favio Bárcenas Gálvez, Darío Nel Solera Medrano y Juan Diego Vélez Puerta

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c49*

Capítulo 8

Los vínculos escolares y su relación con el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes

Martha Elena Cordero Hernández [15]

Karen Lorena Galeano Jiménez [16]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado:16 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

martha.corderoh2024@uted.us https://orcid.org/0009-0003-5996-5990

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

karen.galeanoj2024@uted.us https://orcid.org/0009-0005-4759-8358

RESUMEN

Este capítulo analiza la relación entre los vínculos escolares, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Se desarrolló una revisión narrativa de literatura académica sobre relación docente-estudiante, clima escolar, educación socioemocional, convivencia y participación familiar. El análisis se organizó en cuatro dimensiones: vínculo docente-estudiante, clima emocional del aula, articulación escuela-familia-comunidad y gestión democrática de la convivencia. La literatura revisada sugiere que las relaciones caracterizadas por apoyo, reconocimiento, expectativas claras y participación se asocian con mayor compromiso escolar, motivación y disposición para aprender. Asimismo, los programas de aprendizaje socioemocional reportan mejoras en habilidades emocionales, comportamiento y desempeño académico cuando se implementan de manera continua y con apoyo institucional. No obstante, los vínculos no sustituyen factores como las condiciones socioeconómicas, los recursos escolares o las políticas de inclusión. Se concluye que el bienestar y el aprendizaje deben abordarse de forma integrada mediante formación docente, prácticas participativas, comunicación con las familias y seguimiento institucional. El aporte del capítulo consiste en proponer una lectura relacional del éxito escolar, evitando interpretaciones deterministas y reconociendo la interacción entre dimensiones afectivas, pedagógicas y contextuales.

Palabras clave: bienestar emocional; clima escolar; convivencia escolar; rendimiento académico; vínculos afectivos.

8.1. INTRODUCCIÓN

La experiencia escolar se construye dentro de una red de relaciones. El aprendizaje no depende exclusivamente de contenidos, recursos o capacidades individuales; también se relaciona con la forma en que los estudiantes perciben el apoyo, la seguridad, el reconocimiento y la participación dentro de la institución.

El interés por los vínculos escolares responde a una comprensión más amplia de la calidad educativa. Cohen et al. (2009) sostienen que el clima escolar integra normas, relaciones, prácticas de enseñanza y estructuras organizativas. Wang y Degol (2016) añaden que se trata de un constructo multidimensional relacionado con resultados académicos, conductuales y socioemocionales.

El vínculo docente-estudiante ocupa un lugar central en este campo. Las revisiones metaanalíticas de Cornelius-White (2007) y Roorda et al. (2011) muestran asociaciones entre relaciones docentes positivas, compromiso escolar y rendimiento. Estos resultados no permiten afirmar que el vínculo sea el único factor explicativo, pero sí respaldan su relevancia dentro de un conjunto más amplio de condiciones.

La educación socioemocional constituye otra línea de análisis. Durlak et al. (2011), en un metaanálisis de programas escolares, reportaron mejoras en habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento y desempeño académico. La implementación, no obstante, depende de la calidad del programa, la formación del personal y su continuidad.

En el ámbito latinoamericano, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) proponen comprender la convivencia escolar desde la inclusión, la equidad y la participación. Hernández-Prados et al. (2024) muestran que la empatía puede formar parte de intervenciones dirigidas a mejorar la convivencia, siempre que se trabaje mediante acciones planificadas.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la literatura sobre vínculos escolares, clima emocional, educación socioemocional y relación familia-escuela para comprender su asociación con el rendimiento académico y el bienestar emocional. La pregunta orientadora es: ¿de qué manera se relacionan los vínculos escolares con el aprendizaje y el bienestar, y qué condiciones institucionales favorecen su fortalecimiento?

8.2. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa de literatura con orientación cualitativa e interpretativa. Se consultaron artículos científicos, revisiones, metaanálisis y documentos académicos relacionados con vínculos afectivos, relación docente-estudiante, clima escolar, convivencia, educación socioemocional y participación familiar.

Las fuentes se organizaron en cuatro categorías: vínculo docente-estudiante; clima emocional y aprendizaje; articulación escuela-familia-comunidad; y gestión democrática de la convivencia.

Se priorizaron publicaciones revisadas por pares, documentos con datos bibliográficos completos y trabajos de síntesis con amplia relevancia en el campo. Las referencias incompletas o de difícil verificación presentes en el manuscrito original fueron excluidas o sustituidas por fuentes académicas verificables.

El análisis consistió en identificar coincidencias, diferencias y límites entre los estudios. Debido al carácter narrativo de la revisión, las conclusiones se formulan en términos de asociación y contribución potencial, no de causalidad.

Entre las limitaciones se encuentran la ausencia de un protocolo sistemático de búsqueda, la heterogeneidad de los diseños revisados y el predominio de literatura internacional en algunos ejes.

8.2.2 Vínculos afectivos y relación docente-estudiante

Los vínculos escolares pueden entenderse como relaciones de confianza, reconocimiento, disponibilidad, respeto y apoyo. No se reducen a cercanía emocional; también incluyen expectativas claras, límites coherentes y trato justo.

Jaramillo-Valencia et al. (2020) examinan la relación entre vínculo afectivo y procesos de aprendizaje en niños, mientras Roorda et al. (2011) muestran que la calidad afectiva de la relación docente-estudiante se asocia con compromiso y rendimiento escolar.

El vínculo positivo puede facilitar la participación porque reduce el temor al error y fortalece la percepción de apoyo. Sin embargo, sus efectos dependen del contexto, la edad, la calidad de la enseñanza y otras condiciones institucionales.

8.2.3 Clima escolar y bienestar emocional

El clima escolar comprende percepciones sobre seguridad, relaciones, enseñanza, disciplina y funcionamiento institucional. Wang y Degol (2016) distinguen dimensiones académicas, comunitarias, de seguridad y de entorno institucional.

Un clima favorable puede relacionarse con mayor motivación, pertenencia y participación. A su vez, ambientes caracterizados por hostilidad, exclusión o incertidumbre pueden dificultar el aprendizaje y el bienestar.

El bienestar emocional no equivale a salud mental clínica. En este capítulo se refiere a la percepción de seguridad, apoyo, regulación emocional, pertenencia y capacidad para afrontar las demandas escolares.

8.2.4 Educación socioemocional

La educación socioemocional busca desarrollar conciencia emocional, autorregulación, empatía, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Durlak et al. (2011) encontraron efectos favorables de programas universales cuando se implementan con calidad.

Estas competencias deben incorporarse al currículo y a las prácticas cotidianas. No resulta suficiente realizar actividades aisladas si las normas, la evaluación o las relaciones institucionales contradicen los principios que se enseñan.

8.2.5 Escuela, familia y comunidad

La relación familia-escuela puede contribuir al compromiso académico y al sentido de pertenencia cuando se basa en comunicación, corresponsabilidad y reconocimiento mutuo.

Su función no debe limitarse a informar dificultades o convocar reuniones. La participación adquiere mayor valor cuando las familias intervienen en procesos formativos, acuerdos de convivencia y acompañamiento del aprendizaje.

La comunidad amplía esta red mediante recursos culturales, sociales e institucionales. La escuela puede funcionar como espacio articulador sin asumir por sí sola todas las responsabilidades relacionadas con el bienestar estudiantil.

8.3. DESARROLLO

8.3.1 El vínculo docente-estudiante como condición relacional del aprendizaje

La evidencia revisada sugiere que las relaciones docentes positivas se asocian de manera consistente con el compromiso escolar. Roorda et al. (2011) encontraron que las asociaciones con el compromiso suelen ser más fuertes que las observadas directamente con el rendimiento.

Estos resultados invitan a comprender el vínculo como una condición que favorece la participación y la persistencia. Un docente que escucha reconoce el esfuerzo, ofrece retroalimentación clara y mantiene expectativas altas puede crear mejores condiciones para que el estudiante participe.

El vínculo no sustituye la calidad de la enseñanza. La calidez sin estructura puede ser insuficiente, del mismo modo que una enseñanza técnicamente sólida puede perder eficacia en un ambiente de temor o desconfianza. La relación pedagógica requiere integrar apoyo, exigencia y justicia.

8.3.2 Clima emocional y procesos de aprendizaje

El clima emocional del aula influye en la manera como los estudiantes interpretan las demandas escolares. La seguridad psicológica puede favorecer la formulación de preguntas, la colaboración y la disposición a intentar tareas difíciles.

Cohen et al. (2009) y Wang y Degol (2016) coinciden en que el clima escolar debe analizarse como un fenómeno multidimensional. Por ello, no es correcto atribuir los resultados académicos exclusivamente a las emociones ni afirmar que estas superan de manera general a los factores socioeconómicos.

Las emociones forman parte del aprendizaje, pero interactúan con recursos, prácticas de enseñanza, condiciones familiares, salud, inclusión y políticas institucionales. Una interpretación rigurosa debe reconocer esta interacción.

8.3.3 Educación socioemocional y convivencia

Los programas socioemocionales pueden fortalecer la convivencia cuando enseñan habilidades aplicables a situaciones reales. Durlak et al. (2011) reportan beneficios en

competencias, actitudes, conducta y rendimiento, aunque los resultados varían según la implementación.

Hernández-Prados et al. (2024) muestran que la empatía puede trabajarse mediante programas específicos de intervención. Este tipo de experiencias sugiere que la empatía no debe presentarse como rasgo fijo, sino como capacidad susceptible de desarrollo.

La educación socioemocional debe acompañarse de normas claras y mecanismos de protección. La empatía no reemplaza la responsabilidad ni resulta suficiente ante situaciones de violencia o acoso.

8.3.4 La articulación escuela-familia-comunidad

El acompañamiento familiar puede favorecer la continuidad entre expectativas escolares y experiencias cotidianas. Sin embargo, la participación debe construirse sin culpabilizar a las familias ni asumir que todas disponen del mismo tiempo, recursos o capital cultural.

La escuela puede fortalecer esta articulación mediante canales de comunicación accesibles, espacios de escucha y acuerdos realistas. La comunidad puede aportar redes de apoyo, referentes culturales y recursos para proyectos formativos.

Una red protectora no se crea únicamente con reuniones. Requiere confianza, responsabilidades compartidas y continuidad.

8.3.5 Gestión democrática de la convivencia

La convivencia escolar debe superar enfoques exclusivamente punitivos. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) plantean una perspectiva vinculada con inclusión, equidad y participación.

Las normas construidas con participación estudiantil pueden fortalecer su legitimidad, siempre que respeten los derechos y las responsabilidades institucionales. La mediación, los círculos de diálogo y las prácticas restaurativas pueden ser pertinentes para determinados conflictos, pero no deben aplicarse de manera automática ante situaciones de violencia.

El fortalecimiento de los vínculos requiere formación docente, liderazgo directivo, acompañamiento, protocolos claros y evaluación. Sin estas condiciones, las iniciativas tienden a depender de esfuerzos individuales y pierden continuidad.

A partir de la revisión de la literatura, se organizaron de manera interpretativa las principales dimensiones de los vínculos escolares, sus prácticas asociadas, aportes potenciales y condiciones de implementación, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 8.1

Dimensiones de los vínculos escolares y aportes reportados

Dimensión	Prácticas asociadas	Aportes potenciales	Condiciones
Vínculo docente-estudiante	Escucha, reconocimiento, expectativas claras y retroalimentación	Compromiso, participación y disposición para aprender	Formación docente y coherencia pedagógica
Clima escolar	Seguridad, respeto, inclusión y disciplina justa	Pertenencia, motivación y bienestar	Políticas institucionales y seguimiento
Educación socioemocional	Autorregulación, empatía y habilidades relacionales	Mejor convivencia y manejo de tensiones	Continuidad e integración curricular
Familia-escuela-comunidad	Comunicación, corresponsabilidad y redes de apoyo	Acompañamiento y sentido de pertenencia	Participación accesible y no culpabilizante
Gestión de convivencia	Normas participativas, mediación y protección	Resolución constructiva de conflictos	Diferenciación entre conflicto y violencia

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión narrativa de Cohen et al. (2009), Cornelius-White (2007), Durlak et al. (2011), Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), Hernández-Prados et al. (2024), Jaramillo-Valencia et al. (2020), Roorda et al. (2011) y Wang y Degol (2016)

8.4. DISCUSIÓN

La literatura permite sostener que los vínculos escolares constituyen un factor relevante, pero no único, del aprendizaje y el bienestar. Las relaciones positivas parecen actuar principalmente a través de variables como compromiso, motivación, seguridad y participación.

El principal riesgo interpretativo consiste en convertir la afectividad en una explicación total. El rendimiento académico también depende de la calidad de la enseñanza, las condiciones socioeconómicas, los recursos, la salud, la inclusión y las oportunidades de aprendizaje.

Una segunda tensión se encuentra entre el vínculo personal y la responsabilidad institucional. Las relaciones de apoyo no pueden depender exclusivamente de la disposición individual de cada docente. La institución debe proporcionar formación, tiempos, protocolos y mecanismos de seguimiento.

También es necesario diferenciar bienestar emocional y salud mental. La escuela puede promover bienestar, detectar señales de dificultad y activar rutas de apoyo, pero no reemplaza la atención profesional especializada.

El aporte integrador del capítulo consiste en proponer cuatro dimensiones complementarias: relación docente-estudiante, clima escolar, educación socioemocional y red escuela-familia-comunidad. Su articulación permite comprender el éxito escolar como un proceso relacional y contextual.

8.4.1. Implicaciones pedagógicas

Las instituciones pueden fortalecer los vínculos mediante formación docente en comunicación, retroalimentación, regulación emocional y gestión del conflicto.

Los programas socioemocionales deben integrarse al currículo y evaluarse, evitando actividades aisladas o desconectadas de la cultura institucional.

La participación estudiantil debe incluir espacios reales de deliberación y construcción de acuerdos.

La comunicación con las familias debe ser frecuente, accesible y orientada a la corresponsabilidad.

Los indicadores de seguimiento pueden incluir percepción de apoyo, pertenencia, seguridad, participación y calidad de las relaciones.

8.4.2. Limitaciones

El capítulo se basa en una revisión narrativa y no exhaustiva. No se aplicó un protocolo sistemático ni se calcularon tamaños de efecto.

Las fuentes analizadas presentan contextos, edades y metodologías diferentes, lo que limita la comparación directa.

Algunas referencias del manuscrito original fueron excluidas por datos incompletos, inconsistencia bibliográfica o falta de verificación.

Las conclusiones no permiten establecer causalidad ni afirmar que los vínculos superen en importancia a todos los demás factores educativos.

8.5. CONCLUSIONES

Los vínculos escolares se relacionan con el rendimiento académico y el bienestar emocional mediante procesos de apoyo, motivación, pertenencia, participación y seguridad.

La relación docente-estudiante resulta especialmente relevante para el compromiso escolar, pero debe integrarse con una enseñanza de calidad y expectativas claras.

El clima escolar y la educación socioemocional pueden favorecer la convivencia cuando forman parte de una política institucional continua.

La articulación escuela-familia-comunidad amplía las redes de apoyo, aunque debe reconocer la diversidad de condiciones familiares.

El bienestar emocional no constituye un complemento del aprendizaje, pero tampoco una explicación exclusiva. Ambos deben analizarse junto con las condiciones pedagógicas, sociales e institucionales.

Las instituciones educativas pueden fortalecer estos procesos mediante formación docente, prácticas participativas, comunicación con las familias, protocolos de protección y evaluación continua.

8.6. REFERENCIAS

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Cornelius-White, J. H. D. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113-143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

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

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 9-27. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(2), 1-23. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983

Jaramillo-Valencia, B., Largo-Tapasco, S., & Gómez-Monsalve, L. (2020). Sobre el vínculo afectivo y los procesos de aprendizaje en niños de 7 a 9 años de edad. Educación y Humanismo, 22(38), 1-19. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3552

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational Psychology Review, 28, 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Martha Elena Cordero Hernández: conceptualización, análisis formal, metodología, validación y redacción del borrador original.
Karen Lorena Galeano Jiménez: curación de datos, investigación, supervisión, visualización, 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 © Martha Elena Cordero Hernández y Karen Lorena Galeano Jiménez

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c50*

Capítulo 9

El papel de la inteligencia emocional en el fortalecimiento de la convivencia escolar y la resolución de conflictos

Kelly Johana García Pérez [17]

Katherin Sofia Pájaro Hernández [18]

Lorena Milena Corrales Ramos [19]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 20 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

kelly.garciap2025@uted.us https://orcid.org/0009-0004-6844-8386

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

katherin.pajaroh2025@uted.us https://orcid.org/0009-0004-0699-9342

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

lorena.corralesr2025@uted.us https://orcid.org/0009-0001-1474-2713

RESUMEN

Este capítulo analiza los aportes y las limitaciones de la inteligencia emocional en el fortalecimiento de la convivencia escolar y la resolución constructiva de conflictos. Se realizó una revisión documental narrativa de literatura académica sobre inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional, clima escolar y convivencia. El análisis se organizó en cuatro ejes: conciencia y regulación emocional, empatía y comunicación, papel docente y estrategias de mediación. La literatura revisada sugiere que el desarrollo planificado de competencias socioemocionales puede favorecer la autorregulación, la participación, el respeto y el manejo dialogado de desacuerdos. Los metaanálisis sobre aprendizaje socioemocional también reportan mejoras en habilidades, conducta y desempeño académico cuando los programas cuentan con

continuidad y apoyo institucional. No obstante, la inteligencia emocional no resuelve por sí sola la violencia, el acoso o los conflictos estructurales, ni reemplaza los protocolos de protección. Se concluye que su contribución depende de la formación docente, la integración curricular, la diferenciación entre conflicto y violencia, y la evaluación sistemática de las estrategias. El capítulo propone una lectura crítica que articula educación emocional, convivencia democrática y responsabilidad institucional.

Palabras clave: convivencia escolar; educación socioemocional; estrategias docentes; inteligencia emocional; resolución de conflictos.

9.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar se construye en las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes, directivos y familias. Incluye normas, formas de participación, expectativas compartidas y mecanismos para tramitar diferencias. Por ello, no puede reducirse a la ausencia de conflictos ni al cumplimiento disciplinario.

Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) proponen comprender la convivencia desde dimensiones inclusivas, equitativas y participativas. Esta perspectiva permite reconocer que el conflicto forma parte de la vida escolar y que su gestión puede convertirse en una oportunidad pedagógica cuando existen diálogo, responsabilidad y protección de derechos.

La inteligencia emocional constituye uno de los enfoques empleados para fortalecer esas capacidades. Mayer et al. (2004) la describen como un conjunto de habilidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de las emociones. Esta concepción debe diferenciarse de los modelos amplios de competencias y de los programas de aprendizaje socioemocional.

La literatura sobre aprendizaje socioemocional aporta evidencia relevante. Durlak et al. (2011) sintetizaron 213 intervenciones escolares universales y reportaron mejoras en habilidades socioemocionales, actitudes, conducta y rendimiento académico. Taylor et al. (2017) encontraron que algunos beneficios podían mantenerse después de la intervención. Estos resultados respaldan la utilidad potencial del enfoque, pero no autorizan a afirmar que resuelva todo tipo de conflicto.

El problema que orienta este capítulo es la distancia entre el reconocimiento teórico de la educación emocional y su incorporación sistemática a la práctica docente. Muchas iniciativas se desarrollan como actividades aisladas, sin articulación curricular, formación suficiente o evaluación.

El objetivo es analizar la literatura académica sobre inteligencia emocional y estrategias docentes para identificar sus aportes, limitaciones y condiciones de aplicación en el fortalecimiento de la convivencia escolar y la resolución constructiva de conflictos. La pregunta orientadora es: ¿qué aportes y límites identifica la literatura sobre el uso educativo de la inteligencia emocional en la convivencia escolar y la gestión de conflictos?

9.2. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión documental narrativa con orientación cualitativa e interpretativa. Esta denominación se emplea porque el proceso no corresponde a una revisión sistemática ni a un metaanálisis.

Se priorizaron artículos científicos, revisiones y metaanálisis con datos bibliográficos verificables sobre inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional, clima escolar, convivencia y relaciones docente-estudiante.

Las fuentes se organizaron en cuatro categorías: conciencia y regulación emocional; empatía y comunicación; papel docente; y estrategias de mediación y convivencia.

Se excluyeron referencias incompletas, fuentes que no pudieron verificarse y documentos cuya relación con el tema era indirecta. Varias citas del manuscrito original fueron sustituidas por investigaciones con DOI, publicación editorial identificable o registro en bases académicas.

El análisis se centró en comparar aportes, condiciones de implementación y limitaciones. Las conclusiones se expresan en términos de asociación y contribución potencial, no de causalidad.

La revisión presenta tres limitaciones: no dispone de un protocolo exhaustivo de búsqueda, reúne estudios con diseños heterogéneos y no permite comparar tamaños de efecto entre estrategias.

9.3. MARCO CONCEPTUAL

9.3.1 Inteligencia emocional y aprendizaje socioemocional

La inteligencia emocional, desde el modelo de habilidad, comprende procesos para percibir, utilizar, comprender y regular emociones (Mayer et al., 2004). Esta definición evita tratarla como un rasgo único o como sinónimo de personalidad.

El aprendizaje socioemocional es un campo educativo más amplio. Incluye procesos planificados para desarrollar autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones.

Ambos conceptos se relacionan, pero no son equivalentes. La inteligencia emocional aporta un marco psicológico; el aprendizaje socioemocional organiza programas y prácticas educativas.

9.3.2 Convivencia, conflicto, violencia y acoso

La convivencia escolar comprende relaciones, normas, participación y gestión institucional. El conflicto expresa diferencias de intereses, necesidades o interpretaciones y no es necesariamente negativo.

La violencia implica daño o vulneración. El acoso escolar supone repetición, intención de dañar y desequilibrio de poder. Esta distinción es esencial porque la mediación puede ser pertinente para conflictos simétricos, pero no debe utilizarse automáticamente ante violencia o acoso.

Las competencias emocionales pueden apoyar el reconocimiento de estados afectivos y la comunicación, pero no reemplazan las rutas de protección, la responsabilidad institucional ni las medidas de reparación.

9.3.3 Clima escolar y relaciones pedagógicas

Cohen et al. (2009) entienden el clima escolar como un campo que integra seguridad, relaciones, enseñanza, normas y entorno organizativo. Wang y Degol (2016) destacan su carácter multidimensional.

Las relaciones docentes positivas se asocian con compromiso escolar y rendimiento. Roorda et al. (2011) encontraron que la calidad afectiva de la relación docente-estudiante presenta una asociación especialmente importante con el compromiso.

El vínculo pedagógico debe combinar apoyo, expectativas claras, retroalimentación y trato justo. La educación emocional pierde consistencia cuando se limita a mensajes de amabilidad sin modificar las prácticas institucionales.

9.4. RESULTADOS

9.4.1 Conciencia y regulación emocional

La primera categoría reúne estrategias orientadas a identificar emociones, reconocer su intensidad y seleccionar respuestas ajustadas al contexto. Estas capacidades pueden ayudar a disminuir reacciones impulsivas y ampliar las posibilidades de diálogo.

La regulación emocional no significa reprimir emociones ni exigir calma permanente. Supone reconocerlas, comprender su función y actuar sin vulnerar a otras personas.

Los programas escolares producen mejores resultados cuando son secuenciados, activos, focalizados y explícitos. Los resultados de Durlak et al. (2011) muestran que la implementación constituye una condición central.

9.4.2 Empatía y comunicación

La empatía permite comprender perspectivas y necesidades ajenas, pero debe acompañarse de comunicación asertiva y límites claros. No basta con pedir a los estudiantes que sean empáticos; se requieren oportunidades para escuchar, argumentar y construir acuerdos.

Las actividades de dramatización, análisis de casos, círculos de palabra y aprendizaje cooperativo pueden favorecer estas capacidades cuando se integran a objetivos pedagógicos concretos.

La empatía no debe utilizarse para responsabilizar a una víctima por comprender a quien la agrede. En situaciones de violencia, la prioridad es la protección.

9.4.5 Papel docente y gestión emocional del aula

El docente cumple una función de modelamiento y mediación. Su manera de responder al error, regular tensiones y distribuir la participación comunica criterios de convivencia.

Las estrategias socioemocionales requieren formación profesional. No es suficiente entregar materiales; se necesitan acompañamiento, tiempos de planificación y coherencia entre las prácticas del aula y las políticas institucionales.

También debe evitarse trasladar toda la responsabilidad al profesorado. El liderazgo directivo, los equipos de orientación, las familias y los protocolos institucionales forman parte de la gestión.

9.4.6 Mediación y resolución constructiva de conflictos

La resolución constructiva incluye escucha, definición del problema, reconocimiento de necesidades, generación de alternativas y seguimiento de acuerdos.

La mediación escolar puede ser útil cuando las partes participan voluntariamente y existe una relación relativamente equilibrada. No resulta apropiada cuando hay intimidación, daño grave o riesgo para la seguridad.

El aprendizaje socioemocional puede proporcionar recursos para el diálogo, pero la convivencia democrática también exige normas legítimas, participación y justicia.

Tabla 9.1

Síntesis de dimensiones, estrategias y condiciones de aplicación

Dimensión	Estrategias educativas	Aportes potenciales	Condiciones y límites
Conciencia y regulación	Diarios emocionales, pausas reflexivas, identificación de desencadenantes	Autoconocimiento y control de respuestas impulsivas	No confundir regulación con represión
Empatía y comunicación	Análisis de casos, escucha activa, dramatización y cooperación	Comprensión de perspectivas y diálogo	No trasladar responsabilidad a la víctima
Papel docente	Modelamiento, retroalimentación respetuosa y expectativas claras	Seguridad, participación y compromiso	Requiere formación y apoyo institucional
Mediación	Definición del problema, acuerdos y seguimiento	Gestión dialogada de conflictos simétricos	No aplicar automáticamente ante violencia o acoso
Gestión institucional	Integración curricular, protocolos y evaluación	Continuidad y coherencia de las estrategias	Necesita liderazgo, recursos y seguimiento

Nota. Elaboración propia a partir de Mayer et al. (2004), Cohen et al. (2009), Durlak et al. (2011), Roorda et al. (2011), Taylor et al. (2017), Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) y Wang y Degol (2016). Las categorías representan una síntesis interpretativa de las autoras.

9.5. DISCUSIÓN

La revisión muestra que la inteligencia emocional puede contribuir a la convivencia principalmente mediante la autorregulación, la empatía, la comunicación y el compromiso. Su aporte es relevante, pero no exclusivo.

Una primera limitación del enfoque aparece cuando se individualizan problemas que también son institucionales. La violencia, la exclusión y el acoso no pueden explicarse únicamente por deficiencias emocionales de los estudiantes.

Una segunda tensión se relaciona con la implementación. Los metaanálisis respaldan los programas socioemocionales, pero sus efectos dependen de la calidad, continuidad y fidelidad de aplicación. Una actividad ocasional no equivale a un programa formativo.

Una tercera consideración es la diferenciación conceptual. La inteligencia emocional describe habilidades; el aprendizaje socioemocional organiza procesos educativos; y la convivencia escolar incorpora relaciones, normas y gestión. Integrar estos niveles permite evitar reduccionismos.

El papel docente es central, aunque debe entenderse dentro de una responsabilidad compartida. La institución debe disponer de políticas, rutas de atención y mecanismos de evaluación.

Por tanto, la inteligencia emocional debe presentarse como un componente de una estrategia más amplia de convivencia democrática, no como una solución universal.

9.5.1. Implicaciones pedagógicas

- Integrar objetivos socioemocionales de manera transversal en las áreas y proyectos escolares.
- Formar a docentes en comunicación, regulación emocional, mediación y diferenciación entre conflicto, violencia y acoso.
- Crear espacios participativos para construir acuerdos de aula y revisar normas.
- Aplicar estrategias de manera gradual y evaluar cambios en clima, participación, seguridad y gestión de conflictos.
- Articular las acciones con familias, orientación escolar y protocolos institucionales.

9.5.2. Limitaciones

- La revisión es narrativa y no exhaustiva.
- Las fuentes presentan diseños, poblaciones y contextos diversos
- No se calcularon efectos comparables ni se realizó evaluación de riesgo de sesgo.
- Las estrategias descritas deben adaptarse y evaluarse antes de considerarse eficaces en una institución específica.
- Las referencias no verificables del manuscrito original fueron sustituidas o excluidas.

9.6. CONCLUSIONES

La inteligencia emocional puede aportar al fortalecimiento de la convivencia escolar cuando se traduce en procesos planificados de conciencia emocional, autorregulación, empatía y comunicación.

Los programas de aprendizaje socioemocional muestran resultados favorables en habilidades, conducta y desempeño, pero su efectividad depende de la continuidad, la calidad de implementación y el apoyo institucional.

La mediación y el diálogo son útiles para determinados conflictos, pero no sustituyen los protocolos de protección ante violencia o acoso.

El docente cumple una función relevante como mediador y modelo, aunque la convivencia es una responsabilidad institucional compartida.

El principal aporte del capítulo consiste en articular inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional y convivencia democrática desde una perspectiva crítica que reconoce tanto sus posibilidades como sus límites.

Futuras investigaciones deberían evaluar intervenciones contextualizadas, utilizar diseños longitudinales y examinar la sostenibilidad de los cambios.

9.7. REFERENCIAS

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

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

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 9-27. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1503_02

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

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

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational Psychology Review, 28, 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Kelly Johana García Pérez: conceptualización, investigación, validación y redacción de la versión corregida y editada del manuscrito.
Katherin Sofía Pájaro Hernández: curación de datos, metodología y visualización.
Lorena Milena Corrales Ramos: análisis formal, supervisión y redacción del borrador original.

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 © Kelly Johana García Pérez, Katherin Sofia Pájaro Hernández y Lorena Milena Corrales Ramos

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c51*

Capítulo 10

El currículo por competencias y su relación con la salud mental y el desarrollo socioemocional en educación básica secundaria

Humberto Ramon Solano Alarcon [20]

Elvira Milena Alvarez Barrios [21]

Nora Luz González de Cortes [22]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 12 Ago. 2026

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

humberto.solanoa@uted.us https://orcid.org/0009-0006-3684-5533

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

elvira.alvarezb2024@uted.us https://orcid.org/0009-0001-6723-4739

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

nora.gonzalez@uted.us https://orcid.org/0000-0001-7467-2924

RESUMEN

Este capítulo analiza la relación entre currículo por competencias, salud mental escolar y desarrollo socioemocional en educación básica secundaria. Se realizó una revisión documental narrativa de literatura académica y normativa sobre aprendizaje socioemocional, evaluación formativa, clima escolar y enfoques integrales de bienestar. El análisis muestra que el currículo por competencias puede contribuir al bienestar cuando las habilidades socioemocionales se enseñan de manera explícita, las metodologías reducen la incertidumbre y la evaluación ofrece criterios claros, retroalimentación y oportunidades de mejora. También se identifica que las acciones aisladas, la sobrecarga académica y la falta de articulación institucional pueden debilitar ese propósito. El Colegio Nuestra Señora de Fátima se presenta como contexto de proyección, no como fuente de resultados empíricos. Se concluye que la salud mental escolar no debe tratarse como un contenido adicional ni como responsabilidad exclusiva del estudiante. Su promoción exige coherencia entre currículo, evaluación, convivencia, participación estudiantil y rutas de apoyo. Las estrategias pedagógicas no sustituyen la atención profesional cuando existe una necesidad clínica.

Palabras clave: currículo por competencias; desarrollo socioemocional; evaluación formativa; salud mental escolar; bienestar estudiantil.

10.1. INTRODUCCIÓN

La salud mental escolar forma parte de la experiencia cotidiana del aprendizaje. La organización de las tareas, la forma de evaluar, la calidad de las relaciones y la respuesta institucional ante los conflictos pueden generar condiciones de seguridad o, por el contrario, aumentar la incertidumbre y el malestar. Por ello, el bienestar no debe abordarse únicamente cuando aparece una crisis.

En educación básica secundaria, estas cuestiones adquieren especial relevancia. Los estudiantes atraviesan cambios personales y sociales, amplían sus redes de pares y enfrentan mayores exigencias académicas. En ese contexto, la escuela puede ofrecer herramientas de autorregulación, comunicación, colaboración y búsqueda de apoyo, siempre que esas capacidades se integren a las prácticas pedagógicas.

El currículo por competencias ofrece una posibilidad para esa integración porque orienta el aprendizaje hacia la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas. Sin embargo, su potencial disminuye cuando se reduce a formatos, listas de desempeños o acumulación de evidencias. La competencia solo adquiere sentido educativo cuando se enseña, se practica y se evalúa en contextos significativos.

La literatura sobre aprendizaje socioemocional ha mostrado que los programas escolares planificados pueden mejorar habilidades, actitudes, comportamiento y desempeño académico (Durlak et al., 2011). Taylor et al. (2017) encontraron que algunos resultados podían mantenerse después de la intervención. Estos hallazgos respaldan la incorporación de lo socioemocional al currículo, pero no permiten afirmar que el currículo, por sí solo, prevenga o resuelva todas las dificultades de salud mental.

La evaluación también ocupa un lugar central. Black y Wiliam (2009) explican que una práctica es formativa cuando la evidencia sobre el aprendizaje se interpreta y utiliza para decidir los pasos siguientes. Esta perspectiva desplaza la evaluación entendida únicamente como calificación y la convierte en una oportunidad de orientación, retroalimentación y mejora.

El presente capítulo se vincula con un trabajo investigativo proyectado hacia estudiantes de octavo grado del Colegio Nuestra Señora de Fátima. No obstante, no

presenta resultados empíricos de esa institución. El colegio funciona como contexto de aplicación futura de las reflexiones y propuestas derivadas de la literatura.

El objetivo es analizar la literatura académica y normativa sobre currículo por competencias, evaluación formativa y desarrollo socioemocional para identificar las condiciones mediante las cuales las prácticas curriculares pueden contribuir al bienestar de estudiantes de educación básica secundaria. La pregunta orientadora es: ¿qué condiciones curriculares, pedagógicas e institucionales favorecen que el enfoque por competencias contribuya al bienestar y al desarrollo socioemocional?

10.2. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión documental narrativa con orientación cualitativa e interpretativa. Se consultaron artículos científicos, metaanálisis, revisiones y documentos normativos relacionados con aprendizaje socioemocional, evaluación formativa, clima escolar, salud mental y currículo por competencias.

Se priorizaron fuentes con datos bibliográficos completos, DOI o procedencia institucional verificable. Las referencias incompletas, indirectas o de difícil comprobación presentes en el manuscrito inicial fueron excluidas o sustituidas.

El análisis se organizó alrededor de cuatro dimensiones: enseñanza explícita de competencias socioemocionales, coherencia metodológica, evaluación formativa e institucionalización del bienestar. La revisión no siguió un protocolo sistemático ni calculó tamaños de efecto; por ello, sus conclusiones se presentan como síntesis interpretativas y no como demostraciones causales.

En coherencia con este alcance, el Colegio Nuestra Señora de Fátima se utiliza como referente de proyección. Cualquier afirmación sobre las experiencias de sus estudiantes requerirá una fase empírica posterior con diseño metodológico, consentimiento, instrumentos y análisis de datos.

10.3. DESARROLLO

Hablar de currículo por competencias implica superar una comprensión centrada exclusivamente en contenidos. Una competencia integra saberes, procedimientos, actitudes y criterios para actuar ante situaciones concretas. En el plano socioemocional, esto significa que la autorregulación, la comunicación o la colaboración no pueden quedar como valores abstractos. Deben convertirse en aprendizajes con oportunidades de práctica, acompañamiento y evaluación.

La primera condición identificada en la literatura es la enseñanza explícita. Los estudiantes no desarrollan automáticamente estrategias para manejar la presión, pedir ayuda o resolver desacuerdos. Estas habilidades requieren secuencias pedagógicas, modelamiento docente, práctica guiada y retroalimentación. Los metaanálisis de Durlak et al. (2011) y Taylor et al. (2017) sugieren que los programas socioemocionales pueden aportar beneficios cuando se implementan de manera planificada y sostenida.

Esta enseñanza debe evitar una mirada individualizante. La salud mental no depende solo de la capacidad del estudiante para controlar sus emociones. También intervienen la carga académica, la inclusión, las relaciones, la seguridad, las condiciones familiares y la organización institucional. Por eso, enseñar autorregulación no puede convertirse en una forma de responsabilizar al estudiante por situaciones que la escuela también debe revisar.

La segunda condición es la coherencia metodológica. Un currículo puede declarar que promueve autonomía y trabajo colaborativo, pero contradecir esos propósitos mediante clases rígidas, instrucciones ambiguas o tareas grupales sin distribución de responsabilidades. Las metodologías activas no son protectoras por sí mismas. Su aporte depende de la claridad, la secuencia, el acompañamiento y el grado de participación real.

En octavo grado, por ejemplo, un proyecto cooperativo puede fortalecer comunicación y pertenencia cuando existen roles, tiempos y criterios comprensibles. La misma actividad puede generar tensión cuando la responsabilidad se distribuye de manera desigual o cuando la calificación final no reconoce el proceso. La diferencia no está únicamente en el método elegido, sino en la calidad de su organización.

La tercera condición es la evaluación formativa. Black y Wiliam (2009) sostienen que la evidencia del aprendizaje debe utilizarse para orientar las decisiones siguientes.

Esto implica explicar qué se espera, recoger información durante el proceso y ofrecer retroalimentación útil.

La evaluación puede relacionarse con el bienestar cuando reduce incertidumbre y convierte el error en información para aprender. Una rúbrica clara, una guía previa, la posibilidad de revisar un producto y una retroalimentación respetuosa no eliminan la exigencia; la hacen más comprensible. En cambio, la acumulación de pruebas, las instrucciones imprecisas y el uso de la nota como amenaza pueden intensificar la presión escolar.

El currículo por competencias pierde coherencia cuando evalúa únicamente productos finales. Las capacidades socioemocionales también se expresan en procesos: escuchar, organizar una tarea, solicitar apoyo, asumir responsabilidades y reparar un desacuerdo. Estas acciones pueden observarse sin convertir la intimidad emocional del estudiante en objeto de calificación.

La cuarta condición es la institucionalización del bienestar. Las charlas y campañas pueden sensibilizar, pero no sustituyen una política escolar continua. El bienestar se construye en los horarios, las normas de convivencia, la coordinación de evaluaciones, la formación docente, la orientación escolar y las rutas de atención.

Cohen et al. (2009) muestran que el clima escolar integra relaciones, seguridad, enseñanza y organización. Wang y Degol (2016) destacan que se trata de un constructo multidimensional relacionado con diferentes resultados estudiantiles. Esto permite comprender que la salud mental escolar no es responsabilidad exclusiva de un área o profesional.

La participación estudiantil también forma parte de esta institucionalización. Los estudiantes pueden intervenir en la construcción de acuerdos de aula, proponer formas de coordinación durante semanas de evaluación y expresar qué prácticas aumentan o reducen la incertidumbre. La participación debe producir decisiones visibles; de lo contrario, se convierte en un ejercicio simbólico.

En Colombia, la Ley 2460 de 2025 modificó la Ley 1616 de 2013 y fortaleció disposiciones relacionadas con prevención, atención y promoción de la salud mental. Su valor para este capítulo es normativo: reafirma la responsabilidad transversal de las

instituciones, pero no demuestra que una estrategia curricular específica produzca determinados efectos.

El alcance de la escuela debe definirse con cuidado. El currículo puede promover habilidades, reducir algunos factores de estrés escolar, facilitar la detección y activar apoyos. No puede diagnosticar ni sustituir la atención psicológica o psiquiátrica cuando existe una necesidad clínica. La articulación con familias, orientación escolar y servicios de salud es indispensable.

Desde esta perspectiva, el Colegio Nuestra Señora de Fátima puede utilizar la revisión como base para una fase de diagnóstico participativo. Antes de diseñar una intervención convendría identificar percepciones sobre evaluación, carga académica, relaciones, disponibilidad de apoyo y oportunidades de participación. Esa información permitiría adaptar las propuestas al contexto, en lugar de aplicar un programa genérico.

Una posible ruta de trabajo comenzaría con la identificación de necesidades, continuaría con la selección de competencias socioemocionales prioritarias y avanzaría hacia su integración en metodologías y evaluación. El seguimiento debería considerar tanto el aprendizaje como el clima, la participación y la percepción de apoyo.

Esta ruta no presupone que toda dificultad se origine en el currículo. Su propósito es revisar qué decisiones pedagógicas e institucionales están bajo el control de la escuela y pueden mejorarse sin invadir el ámbito clínico.

Tabla 10.1

Condiciones curriculares relacionadas con el bienestar estudiantil

Dimensión	Prácticas favorables	Riesgos de implementación	Aporte esperado
Competencias socioemocionales	Enseñanza explícita, práctica guiada y retroalimentación	Actividades aisladas o moralizantes	Autorregulación, comunicación y búsqueda de apoyo
Metodologías	Proyectos guiados, cooperación y roles claros	Sobrecarga, ambigüedad y desigualdad de responsabilidades	Participación y apoyo entre pares
Evaluación formativa	Criterios claros, retroalimentación y oportunidades de mejora	Pruebas sorpresivas, acumulación y uso punitivo de la nota	Menor incertidumbre y aprendizaje a partir del error
Gestión institucional	Coordinación, formación docente y rutas de apoyo	Responsabilización individual y discontinuidad	Coherencia y acompañamiento

Participación estudiantil	Acuerdos, consulta y decisiones visibles	Participación simbólica	Pertenencia y corresponsabilidad

Nota. Elaboración propia a partir de Black y Wiliam (2009), Cohen et al. (2009), Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017) y Wang y Degol (2016). Las categorías constituyen una síntesis interpretativa de los autores y no una clasificación reproducida de una fuente única.

El análisis conjunto de estas dimensiones permite evitar dos extremos. El primero consiste en considerar que el currículo no tiene relación alguna con el bienestar porque la salud mental pertenece exclusivamente al ámbito clínico. El segundo consiste en atribuir al currículo la capacidad de resolver por sí solo problemas complejos. Una posición más rigurosa reconoce que las prácticas escolares pueden generar condiciones de apoyo o de presión, pero sus efectos interactúan con múltiples factores.

El aporte del enfoque por competencias no radica en añadir una lista de habilidades al plan de estudios. Su valor aparece cuando las competencias orientan experiencias reales, evaluación formativa y decisiones institucionales coherentes. Así, el desarrollo socioemocional deja de ser un discurso paralelo y se convierte en parte de la experiencia educativa.

Esta integración exige formación docente. El profesorado necesita herramientas para diseñar situaciones de aprendizaje, ofrecer retroalimentación, gestionar la participación y reconocer cuándo una dificultad supera el alcance pedagógico. La formación debe acompañarse de tiempos, recursos y liderazgo institucional.

También se requiere evaluación del proceso. Las instituciones pueden observar cambios en claridad de criterios, coordinación de tareas, percepción de apoyo, participación, conflictos y uso de rutas de orientación. Estos indicadores no equivalen a diagnósticos de salud mental, pero permiten valorar la calidad de la implementación.

La revisión presenta limitaciones. No fue sistemática, reúne fuentes con diseños diversos y no aporta resultados empíricos del Colegio Nuestra Señora de Fátima. Por ello, las propuestas deben entenderse como una base conceptual y no como una intervención ya validada.

10.4. CONCLUSIONES

El currículo por competencias puede contribuir al bienestar y al desarrollo socioemocional cuando se traduce en prácticas coherentes, continuas y evaluables. Su sola presencia en documentos institucionales no produce cambios.

La enseñanza explícita de competencias socioemocionales, las metodologías bien organizadas, la evaluación formativa y la institucionalización del cuidado constituyen las principales condiciones identificadas.

La evaluación merece especial atención porque puede orientar el aprendizaje o aumentar la incertidumbre, según la claridad de los criterios, la calidad de la retroalimentación y las oportunidades de mejora.

La salud mental escolar debe comprenderse como una responsabilidad compartida. La escuela puede promover bienestar, prevenir algunos riesgos y activar apoyos, pero no sustituye la atención profesional.

El Colegio Nuestra Señora de Fátima funciona en este capítulo como contexto de proyección. Una fase posterior deberá recoger evidencia de estudiantes, docentes y familias para adaptar y evaluar las propuestas.

El principal desafío consiste en pasar de actividades aisladas a una cultura institucional en la que currículo, convivencia, evaluación y apoyo psicosocial operen de manera articulada.

10.5. REFERENCIAS

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2460 de 2025, por medio de la cual se modifica la Ley 1616 de 2013 y se dictan otras disposiciones en materia de prevención y atención de trastornos o enfermedades mentales, así como medidas para la promoción y cuidado de la salud mental.

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

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

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational Psychology Review, 28, 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Humberto Ramón Solano Alarcón: conceptualización, investigación, validación y redacción de la versión corregida y editada del manuscrito.
Elvira Milena Álvarez Barrios: curación de datos, metodología y visualización.
Nora Luz González de Cortés: análisis formal, supervisión y redacción del borrador original.

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 © Humberto Ramón Solano Alarcón, Elvira Milena Álvarez Barrios y Nora Luz González de Cortés

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: 979-8-9977366-3-7
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.6.c52*

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.