Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7- 20

ARTÍCULO
Original

Educación Socioemocional como Eje Articulador de la Educación Positiva y la Convivencia Escolar en Malambo, Colombia

Social-Emotional Education as an Integrating Axis of Positive Education and School Coexistence in Malambo, Colombia

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

Leybis María Cantillo Nieto (autor corresponsal)
leybis50@gmail.com
ORCID: 0009-0000-0045-0624
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Ciudad de Panamá, Panamá

Recepción
6 de agosto de 2026

Aceptación
31 de agosto de 2026

Publicación
30 de septiembre de 2026

Resumen

La educación socioemocional contribuye al bienestar y a la convivencia dentro de la experiencia escolar. El objetivo del estudio fue analizar la educación socioemocional como eje articulador de la educación positiva y la convivencia escolar en instituciones educativas oficiales de básica primaria de Malambo, Colombia, mediante la integración de información cuantitativa, cualitativa y documental. Para ello, se desarrolló un estudio de métodos mixtos, con diseño multifásico y un componente cuantitativo no experimental, transversal y correlacional. Participaron 240 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional, 34 docentes mediante abordaje censal y 21 informantes clave mediante muestreo intencional. Se aplicaron cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. En estudiantes, la favorabilidad fue de 71.37 % para educación socioemocional, 89.01 % para educación positiva y 83.89 % para convivencia escolar. Las asociaciones de mayor magnitud fueron educación positiva–convivencia escolar en estudiantes ($\rho = 0.626$; $p < 0.001$) y educación socioemocional–educación positiva en docentes ($\rho = 0.809$; $p < 0.001$). Se concluyó que la educación socioemocional se configuró como eje articulador de las otras dimensiones, sin implicar relaciones causales.

Palabras clave: Educación Socioemocional; Educación Positiva; Convivencia Escolar; Bienestar Estudiantil; Competencia Socioemocional; Educación Primaria; Métodos Mixtos; Escuela Pública.

Abstract

Social-emotional education contributes to well-being and school coexistence within the educational experience. The aim of this study was to analyze social-emotional education as an integrating axis of positive education and school coexistence in public primary schools in Malambo, Colombia, through the integration of quantitative, qualitative, and documentary evidence. A mixed-methods study was conducted using a multiphase design and a non-experimental, cross-sectional, correlational quantitative component. Participants included 240 students selected through stratified probability sampling with proportional allocation, 34 teachers included through a census approach, and 21 key informants selected through purposive sampling. Questionnaires, semi-structured interviews, and document analysis were used. Among students, favorability rates were 71.37% for social-emotional education, 89.01% for positive education, and 83.89% for school coexistence. The strongest associations were observed between positive education and school coexistence among students ($\rho = 0.626$; $p < 0.001$) and between social-emotional education and positive education among teachers ($\rho = 0.809$; $p < 0.001$). It was concluded that social-emotional education functioned as an integrating axis linking the other dimensions, without implying causal relationships.

Keywords: Social-Emotional Education; Positive Education; School Coexistence; Student Well-Being; Social-Emotional Competence; Primary Education; Mixed Methods; Public Schools.

Educación Socioemocional como Eje Articulador de la Educación Positiva y la Convivencia Escolar en Malambo, Colombia
Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624
https://doi.org/10.61325/3a2vk054

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

Introducción

La escuela constituye uno de los espacios donde niños y niñas desarrollan aprendizajes relacionados con la convivencia, la expresión y regulación de las emociones y las relaciones interpersonales, que les permiten afrontar diferentes situaciones y desafíos cotidianos (Mahoney et al., 2021). Buena parte de estos aprendizajes se manifiesta en las relaciones cotidianas, especialmente ante diferencias o conflictos que requieren comunicación, empatía, diálogo y formas constructivas de resolución (Martínez Inés et al., 2024). Por ello, la formación integral no se limita a los aprendizajes académicos, sino que también incorpora el bienestar de los estudiantes (Seligman et al., 2009) y condiciones que favorecen las relaciones, la participación y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Mahoney et al., 2021; OECD, 2023).

Dentro de esta perspectiva, la educación positiva aporta elementos para comprender el bienestar como parte de la experiencia escolar. Seligman y Csikszentmihalyi (2000) contribuyen a consolidar este enfoque desde la psicología positiva y, posteriormente, Seligman (2011) propone el modelo PERMA, que integra emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido y logros. Su aplicación al ámbito educativo permite incorporar el bienestar y las fortalezas personales junto con los aprendizajes académicos (Seligman et al., 2009). De acuerdo con este planteamiento, la educación socioemocional incorpora aprendizajes asociados con la identificación y regulación de las emociones, la capacidad para comprender a los demás, así como la toma de decisiones responsables. Desde un enfoque sistémico, estos aprendizajes se fortalecen cuando forman parte de las prácticas escolares y de los vínculos que se construyen desde la escuela, el entorno familiar y comunitario (Mahoney et al., 2021). De este modo, la educación socioemocional puede vincularse con la educación positiva y la convivencia escolar, al proporcionar capacidades que intervienen tanto en el bienestar como en las relaciones que se construyen dentro de la escuela.

La evidencia internacional respalda la relevancia de estas relaciones. OECD (2024) identifica vínculos entre distintas habilidades sociales y emocionales y aspectos del bienestar y la experiencia educativa de los estudiantes. Asimismo, PISA 2022 destaca la importancia del sentido de pertenencia escolar: en los sistemas educativos donde este indicador se encuentra por encima del promedio de la OECD, el 81 % de los estudiantes manifiesta hacer amigos con facilidad y el 79 % expresa sentirse parte de la escuela (OECD, 2023). Estos hallazgos permiten comprender las competencias socioemocionales, el bienestar y la convivencia como dimensiones relacionadas dentro de la experiencia educativa.

Esta relación también ha sido examinada en investigaciones recientes desarrolladas en contextos escolares nacionales y latinoamericanos. En estudiantes colombianos de quinto grado se identifican asociaciones significativas entre determinadas estrategias de regulación emocional (autoculpa y culpabilización de otros) y las habilidades para afrontar el estrés, además de un buen nivel general de habilidades sociales (Anchico Jojoa & Menjura Escobar, 2023). En población de educación primaria también se reporta una correlación positiva entre inteligencia emocional y convivencia escolar, junto con asociaciones con el manejo del estrés y otras dimensiones emocionales (Cacñahuaray Chumpitaz & Matalinares Calvet, 2024). Una revisión documental en educación primaria destaca la relación entre habilidades socioemocionales, resolución de conflictos, convivencia escolar y formación ciudadana (Martínez Inés et al., 2024). En el contexto colombiano, un análisis de datos de PISA 2022 identifica relaciones de la curiosidad y la perseverancia con el desempeño en matemáticas y lectura, mientras que el control emocional presenta una relación directa con matemáticas; además, el sentido de pertenencia escolar actúa como mediador entre las habilidades socioemocionales analizadas y el desempeño académico (Viana-Barceló & Navarro-España, 2026). En conjunto, estos antecedentes muestran relaciones relevantes entre competencias socioemocionales y distintas dimensiones de la experiencia escolar, aunque abordan principalmente aspectos parciales del fenómeno y no su integración desde múltiples actores y fuentes institucionales.

En Colombia, este interés también es visible en el marco normativo reciente. La Ley 2383 de 2024 promueve de manera transversal la educación socioemocional de niños, niñas y adolescentes (Congreso de la República de Colombia, 2024); la Ley 2491 de 2025 establece la incorporación del componente socioemocional en los Proyectos Educativos Institucionales y su desarrollo transversal en el currículo y las actividades escolares (Congreso de la República de Colombia, 2025a); y la Ley 2503 de 2025 crea e implementa la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de preescolar, básica y media (Congreso de la República de Colombia, 2025b). A este marco se suman los Lineamientos Curriculares para la Formación Ciudadana y el Desarrollo Socioemocional, que orientan una formación integral mediante la articulación de capacidades cognitivas, éticas, ciudadanas y socioemocionales, a partir de propuestas curriculares contextualizadas y acordes con las características de los territorios (Ministerio de Educación Nacional, 2026). Sin embargo,

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

la existencia de normas y orientaciones institucionales no implica necesariamente que estas se manifiesten con la misma intensidad y continuidad en las prácticas escolares o en la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Esta posible distancia entre lo establecido institucionalmente y lo vivido adquiere especial relevancia en las instituciones educativas oficiales de básica primaria de Malambo, Atlántico. Aunque la evidencia previa muestra asociaciones entre habilidades socioemocionales, convivencia, bienestar y pertenencia escolar, persiste la necesidad de comprender cómo se relacionan conjuntamente la educación socioemocional, la educación positiva y la convivencia escolar desde distintas perspectivas de la comunidad educativa. Para ello, resulta pertinente considerar no solo las percepciones de estudiantes y las prácticas declaradas por docentes, sino también las experiencias de otros actores, las asociaciones entre las variables y su presencia en los documentos institucionales. Esta aproximación permite atender un vacío relacionado con la comprensión integrada del fenómeno y aportar evidencia contextualizada sobre las coincidencias y diferencias entre las orientaciones institucionales y la experiencia escolar.

A partir de este problema se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configura la educación socioemocional como eje articulador de la educación positiva y la convivencia escolar en instituciones educativas oficiales de básica primaria de Malambo, Atlántico, a partir de la integración de las percepciones y prácticas de los participantes, las asociaciones entre las variables y la evidencia cualitativa y documental? En correspondencia con el componente correlacional del estudio, se plantea como hipótesis que la educación socioemocional, la educación positiva y la convivencia escolar presentan asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre sí en estudiantes y docentes de las instituciones educativas participantes de Malambo, Atlántico.

En consecuencia, el objetivo general es analizar la educación socioemocional como eje articulador de la educación positiva y la convivencia escolar en instituciones educativas oficiales de básica primaria de Malambo, Atlántico, mediante la integración de información cuantitativa, cualitativa y documental. Para ello, el estudio se orientó a: (1) caracterizar las percepciones de los estudiantes y las prácticas declaradas por los docentes; (2) analizar las experiencias y valoraciones de los actores educativos; (3) examinar las asociaciones entre las variables; (4) analizar su presencia y articulación en los documentos institucionales; y (5) integrar los hallazgos cuantitativos, cualitativos y documentales.

Método

Enfoque metodológico

Se utilizó un diseño mixto multifásico, constituido por un núcleo convergente inicial, una ampliación cualitativa posterior y una fase de integración. Durante el núcleo inicial se aplicaron los cuestionarios a estudiantes y docentes y se realizaron entrevistas a coordinadores y orientadoras. Posteriormente se incorporaron otros actores educativos al componente cualitativo. Finalmente, los resultados cuantitativos, cualitativos y documentales fueron integrados mediante triangulación para construir una interpretación conjunta del fenómeno.

Tipo de estudio

El componente cuantitativo correspondió a un estudio no experimental, transversal y correlacional. Las variables se observaron sin manipulación, los cuestionarios se aplicaron una sola vez a cada participante y las asociaciones se analizaron de manera independiente en estudiantes y docentes. El componente cualitativo siguió una orientación interpretativa y flexible, mientras que el análisis documental constituyó una fuente complementaria para contrastar las orientaciones institucionales con las demás evidencias.

Población y muestra

La población cuantitativa estuvo conformada por 1.033 estudiantes de cuarto y quinto grado de educación básica primaria y 34 docentes responsables de dichos grados, pertenecientes a cinco instituciones educativas oficiales del municipio de Malambo, Atlántico. Las instituciones fueron seleccionadas intencionalmente considerando su pertinencia para el objeto de estudio, la posibilidad de acceso y la autorización institucional.

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

Para los estudiantes se calculó una muestra de 280 participantes mediante la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y p = q = 0.50. Para su selección se empleó un muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional por institución educativa, procedimiento en el que la población se organiza en estratos y las unidades se seleccionan aleatoriamente dentro de cada uno (Lohr, 2022). La muestra calculada se distribuyó entre las cinco instituciones de acuerdo con el peso de la matrícula de cuarto y quinto grado de cada establecimiento en la población estudiantil total. Posteriormente, los estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente dentro de cada institución, de acuerdo con el número de participantes asignado a cada estrato.

Se recibieron 249 cuestionarios y, durante la verificación de los requisitos éticos de participación, se excluyeron nueve registros: siete por ausencia del consentimiento informado del padre o representante legal y dos porque los estudiantes no otorgaron su asentimiento. La muestra efectiva quedó constituida por 240 estudiantes.

Los 34 docentes participaron mediante abordaje censal. Para el componente cualitativo se realizó un muestreo intencional o por criterio y participaron 21 informantes clave: cinco coordinadores, cuatro orientadoras escolares, cuatro rectores, dos funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal, una docente tutora del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) y cinco representantes de las familias. La selección buscó diversidad de funciones y perspectivas, no representatividad estadística.

Como unidades documentales se incluyeron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los manuales de convivencia vigentes de las cinco instituciones participantes.

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en cuarto o quinto grado de las instituciones participantes que contaron con consentimiento informado de sus padres o acudientes y expresaron su asentimiento.
- Docentes vinculados con los grados objeto de estudio y que aceptaron participar voluntariamente.
- Actores educativos seleccionados para las entrevistas por su experiencia o responsabilidad relacionada con los procesos de educación socioemocional, bienestar y convivencia escolar.
- En el componente documental se consideraron documentos institucionales oficiales que contenían información pertinente para las categorías analizadas.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no contaron con consentimiento informado o no expresaron su asentimiento.
- Participantes que decidieron retirarse o dejaron incompleto el instrumento correspondiente.
- Actores que no cumplieron los criterios establecidos para la participación cualitativa.
- También se excluyeron documentos ajenos a las instituciones seleccionadas o que no aportaron información vinculada con las categorías del estudio.

Técnica recolección de datos

En el componente cuantitativo se utilizó la encuesta. Para el componente cualitativo se emplearon entrevistas semiestructuradas individuales, y para la fuente documental se realizó análisis documental de los PEI y manuales de convivencia. Las técnicas fueron seleccionadas de acuerdo con el tipo de información requerido en cada componente del estudio.

Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios de elaboración propia con escala tipo Likert de cinco opciones: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. El cuestionario dirigido a estudiantes estuvo compuesto por 21 ítems sobre educación socioemocional, educación positiva y convivencia escolar. Su elaboración tomó como referentes conceptuales la TMMS-24 (Câmara et al., 2023) para aspectos relacionados con la percepción y regulación emocional, el modelo PERMA (Fernandes et al., 2024) para las dimensiones vinculadas con el bienestar y el CECSCE (Bravo-Sanzana et al., 2023) para los componentes de convivencia escolar, sin constituir una aplicación ni adaptación íntegra de estas escalas. El cuestionario docente estuvo formado por 24 ítems y fue construido a partir de referentes sobre competencias socioemocionales, bienestar y convivencia escolar.

Para las entrevistas se utilizaron guías diferenciadas según el tipo de participante, con preguntas abiertas organizadas alrededor de las categorías del estudio. El análisis documental se realizó mediante una matriz que registró categoría, indicador, evidencia textual, ubicación y valoración. La escala documental correspondió a: 0 = ausencia, 1 = presencia implícita, 2 = presencia explícita

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

parcial y 3 = presencia explícita articulada.

Los instrumentos fueron sometidos a juicio de tres expertos con formación doctoral, quienes evaluaron claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. La consistencia interna se estimó mediante alfa de Cronbach. El cuestionario estudiantil obtuvo $\alpha = 0.886$ y el docente $\alpha = 0.874$. Por variables, en estudiantes se obtuvo $\alpha = 0.762$ para educación socioemocional, $\alpha = 0.842$ para educación positiva y $\alpha = 0.751$ para convivencia escolar; en docentes, $\alpha = 0.772$, $\alpha = 0.763$ y $\alpha = 0.289$, respectivamente. Debido a la baja consistencia de la subescala docente de convivencia escolar, las asociaciones en las que intervino esta variable se analizaron reconociendo esta limitación.

Procedimientos

La recolección de la información se realizó entre mayo y agosto de 2026. En mayo se aplicaron los cuestionarios a los docentes y se iniciaron las entrevistas semiestructuradas; en junio se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes, mientras que las entrevistas con los demás actores continuaron hasta agosto de 2026.

Previamente, se identificaron y recopilaron los documentos institucionales autorizados para su análisis y se gestionaron los consentimientos informados y asentimientos requeridos. Los cuestionarios se aplicaron bajo condiciones de confidencialidad y libertad de respuesta. Las entrevistas se realizaron con los actores seleccionados y luego fueron codificadas para proteger su identidad. Las transcripciones se revisaron antes del análisis, diferenciando el contenido expresado por los participantes de la interpretación analítica.

Tras procesar la información, los resultados cuantitativos, cualitativos y documentales se incorporaron al análisis conjunto para identificar convergencias, complementariedades y divergencias entre las evidencias obtenidas.

Análisis de datos

Para el análisis de datos cuantitativos se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. La favorabilidad fue proporcional a las respuestas ubicadas en "Casi siempre" y "Siempre" respecto del total de respuestas válidas. Para examinar las asociaciones existentes entre las tres variables de manera independiente para estudiantes y docentes se utilizó el coeficiente rho de Spearman (ρ), considerando la naturaleza ordinal de las respuestas. Se utilizó un nivel de significación de $p < 0.05$, las correlaciones solo fueron interpretadas como asociaciones, sin inferir causalidad y el análisis estadístico se ejecutó con el software IBM SPSS Statistics.

El componente cualitativo se examinó por medio de análisis temático deductivo-inductivo, en base a categorías conceptuales y los objetivos planteados, con apertura a códigos emergentes; los testimonios se evaluaron por grupos y se compararon a fin de identificar convergencias, diferencias y casos divergentes. Por último, los hallazgos cuantitativos, cualitativos y documentales se integraron mediante triangulación, tomando en cuenta convergencias, complementariedades y divergencias entre las fuentes, lo que respaldó la interpretación de la educación socioemocional como posible eje articulador de la educación positiva y la convivencia escolar.

Consideraciones éticas

La investigación contó con el aval institucional de los rectores de las cinco instituciones educativas participantes. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información, la codificación de los datos y el derecho a retirarse del estudio sin consecuencias. En el caso de los estudiantes, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o representantes legales y el asentimiento de los menores; los docentes y demás participantes adultos otorgaron su consentimiento informado.

La información recolectada fue identificada mediante códigos y almacenada con acceso restringido. Debido a que algunas preguntas abordaron emociones, conflictos y convivencia escolar, se contempló la posibilidad de incomodidad leve, por lo que los participantes podían abstenerse de responder determinadas preguntas o interrumpir su participación.

Resultados

Los resultados se organizaron a partir de la información obtenida mediante los cuestionarios, las

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Cada componente se examinó inicialmente de acuerdo con la naturaleza de los datos y, posteriormente, se contrastaron los hallazgos cuantitativos, cualitativos y documentales.

Características de los participantes

Tabla 1
Composición de los participantes por componente del estudio

Componente	Grupo	n	%
Cuantitativo	Estudiantes	240	87.59
Cuantitativo	Docentes	34	12.41
	Total cuantitativo	**274**	**100.00**
Cualitativo	Coordinadores	5	23.81
Cualitativo	Orientadoras escolares	4	19.05
Cualitativo	Rectores	4	19.05
Cualitativo	Representantes de familias	5	23.81
Cualitativo	Secretaría de Educación	2	9.52
Cualitativo	Tutoría PTAFI	1	4.76
	Total cualitativo	**21**	**100.00**

Nota. Los porcentajes se calcularon de manera independiente dentro de cada componente.

En la Tabla 1 se presenta la composición de los participantes según el componente del estudio. El componente cuantitativo estuvo conformado por 274 participantes: 240 estudiantes de cuarto y quinto grado de educación básica primaria (87.59 %) y 34 docentes (12.41 %). Entre los estudiantes, 106 cursaban cuarto grado (44.17 %) y 134 quinto grado (55.83 %). El componente cualitativo reunió 21 participantes: cinco coordinadores, cuatro orientadoras escolares, cuatro rectores, cinco representantes de familias, dos funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal y una tutora PTAFI.

Percepciones de los estudiantes y prácticas declaradas por los docentes

Tabla 2
Composición de los participantes por componente del estudio

Variable	Estudiantes M	DE	Favorabilidad	Docentes M	DE	Favorabilidad
Educación socioemocional	4.06	0.63	71.37	4.72	0.30	97.43
Educación positiva	4.55	0.49	89.01	4.68	0.26	97.86
Convivencia escolar	4.36	0.52	83.89	4.75	0.24	98.82

Nota. Escala de respuesta de 1 a 5. La favorabilidad correspondió a la proporción conjunta de respuestas casi siempre y siempre. M = media; DE = desviación estándar.

En la Tabla 2 se muestran los resultados descriptivos de las variables en estudiantes y docentes. En los estudiantes, la educación positiva presentó la media más alta (M = 4.55; DE = 0.49), seguida de la convivencia escolar (M = 4.36; DE = 0.52) y la educación socioemocional (M = 4.06; DE = 0.63). Los porcentajes de favorabilidad fueron 89.01 %, 83.89 % y 71.37 %, respectivamente.

En los docentes, la convivencia escolar presentó una media de 4.75 (DE = 0.24), la educación socioemocional de 4.72 (DE = 0.30) y la educación positiva de 4.68 (DE = 0.26). Los porcentajes de favorabilidad fueron 98.82 %, 97.43 % y 97.86 %, respectivamente.

Los resultados de ambos grupos se presentan de manera descriptiva y no como mediciones directamente equivalentes, debido a que el instrumento estudiantil recoge percepciones y el instrumento docente recoge prácticas declaradas.

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

Percepciones de los estudiantes y prácticas declaradas por los docentes

Tabla 3
Síntesis de los principales hallazgos cualitativos

Eje	Hallazgo	Principales grupos que sustentan el hallazgo
Formación integral	La dimensión socioemocional fue reconocida como parte necesaria de la formación escolar.	Todos los grupos: coordinadores, orientadoras, rectores, familias, Secretaría de Educación y PTAFI.
Gestión del conflicto	El diálogo, la escucha, la regulación emocional, la mediación y los acuerdos aparecieron como prácticas recurrentes.	Coordinadores, orientadoras, rectores, Secretaría de Educación y PTAFI.
Educación positiva	Se identificaron reconocimiento, cuidado, fortalezas y ambientes de confianza, aunque no siempre bajo esa denominación.	Todos los grupos, con énfasis en coordinadores, orientadoras, rectores, familias y PTAFI.
Institucionalización	Las prácticas socioemocionales mostraron distintos niveles de organización y continuidad.	Rectores, coordinadores, orientadoras, Secretaría de Educación y PTAFI.
Formación de adultos	Se reconoció la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales en docentes, directivos y familias.	Coordinadores, orientadoras, rectores, familias y PTAFI.
Familia-escuela	La corresponsabilidad fue valorada, aunque las experiencias de participación y acompañamiento fueron diversas.	Familias, coordinadores, orientadoras y rectores.
Contexto y recursos	Se mencionaron condiciones territoriales, materiales, disponibilidad de recursos y necesidades de articulación intersectorial.	Secretaría de Educación, rectores, coordinadores y orientadoras.

Nota. Los grupos señalados corresponden a las principales fuentes que sustentaron cada eje temático; su inclusión no implica que todos los participantes de cada grupo expresaran posiciones idénticas

En la Tabla 3 se sintetizan los principales ejes identificados en las entrevistas, los hallazgos asociados a cada uno y los grupos de actores que aportaron información para su conformación.

Las entrevistas mostraron un reconocimiento de la dimensión socioemocional como parte de la formación integral en los seis grupos de actores participantes: coordinadores, orientadoras escolares, rectores, representantes de las familias, funcionarios de la Secretaría de Educación y tutoría PTAFI. Las expresiones utilizadas incluyeron referencias a autorregulación, autocontrol, empatía, escucha, bienestar, relaciones y formación del ser. Uno de los coordinadores señaló que el manejo emocional constituía "la base fundamental" para responder a situaciones de convivencia (C-01).

En relación con la gestión de los conflictos, se mencionaron prácticas de escucha individual, diálogo entre las partes, regulación emocional, mediación y establecimiento de acuerdos. Estos elementos aparecieron principalmente en los relatos de coordinadores, orientadoras, rectores, funcionarios de la Secretaría de Educación y PTAFI. Desde esta última instancia se señaló que la finalidad no consistía necesariamente en eliminar los conflictos, sino en que pudieran "solucionarse de manera más pacífica" (PTAFI-01).

Respecto a la educación positiva, los participantes mencionaron prácticas relacionadas con el reconocimiento de avances, la valoración de fortalezas, la motivación, el trato respetuoso, el cuidado y la generación de ambientes de confianza, aunque el término "educación positiva" no fue utilizado de manera explícita por todos los entrevistados. Estas referencias aparecieron en los distintos grupos, con énfasis en coordinadores, orientadoras, rectores, familias y PTAFI. Una orientadora señaló la importancia de que el estudiante sintiera "que está siendo apoyado y no atacado" (O-02).

En cuanto a la institucionalización de las prácticas socioemocionales, se registraron diferencias en su nivel de organización y continuidad. Los relatos hicieron referencia a proyectos, actividades organizadas, jornadas específicas, acciones de orientación e iniciativas desarrolladas por

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

determinados docentes o actores institucionales. Este eje fue señalado principalmente por rectores, coordinadores, orientadoras, funcionarios de la Secretaría de Educación y PTAFI. Uno de los rectores hizo referencia a la existencia de "actividades aisladas" y a la necesidad de una mayor transversalidad institucional (R-02).

La formación socioemocional de los adultos también apareció en las entrevistas. Coordinadores, orientadoras, rectores, familias y PTAFI hicieron referencia a la necesidad de fortalecer capacidades relacionadas con la regulación emocional, la comunicación, la empatía y el manejo de conflictos en quienes acompañan a los estudiantes. Desde PTAFI se expresó que, si se esperaba que un estudiante fuera empático, "el maestro debe serlo también" (PTAFI-01). Las familias, por su parte, mencionaron necesidades de orientación y comunicación con las instituciones.

En la relación entre familia y escuela se identificaron referencias a la corresponsabilidad, el acompañamiento y la comunicación. Las familias describieron formas de apoyo a los estudiantes y necesidades de orientación, mientras que coordinadores, orientadoras y rectores señalaron aspectos vinculados con la participación y continuidad de los acuerdos establecidos con los hogares. Una representante de familia expresó: "Nosotros hacemos la tarea en casa y la institución nos apoya mucho" (PF-02).

Finalmente, se mencionaron condiciones relacionadas con el contexto y los recursos, entre ellas características territoriales, disponibilidad de recursos, condiciones materiales de los espacios escolares y necesidad de articulación con otras entidades. Estas referencias procedieron principalmente de funcionarios de la Secretaría de Educación, rectores, coordinadores y orientadoras.

Relaciones entre educación socioemocional, educación positiva y convivencia escolar

Tabla 4
Correlaciones de Spearman entre las variables del estudio

Grupo	Variables relacionadas	ρ	p
Estudiantes	Educación socioemocional – Educación positiva	0.497	< 0.001
Estudiantes	Educación socioemocional – Convivencia escolar	0.457	< 0.001
Estudiantes	Educación positiva – Convivencia escolar	0.626	< 0.001
Docentes	Educación socioemocional – Educación positiva	0.809	< 0.001
Docentes	Educación socioemocional – Convivencia escolar	0.631	< 0.001
Docentes	Educación positiva – Convivencia escolar	0.587	< 0.001

Nota. Las correlaciones se calcularon de manera independiente para estudiantes (n = 240) y docentes (n = 34). ρ = coeficiente rho de Spearman.

En la Tabla 4 se presentan los coeficientes de correlación obtenidos por grupo. En los estudiantes se encontraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres variables. La asociación de mayor magnitud correspondió a educación positiva y convivencia escolar ($\rho = 0.626$; $p < 0.001$), seguida de educación socioemocional y educación positiva ($\rho = 0.497$; $p < 0.001$) y por último, educación socioemocional y convivencia escolar ($\rho = 0.457$; $p < 0.001$).

En los docentes, la asociación de mayor magnitud correspondió a educación socioemocional y educación positiva ($\rho = 0.809$; $p < 0.001$), seguida de educación socioemocional y convivencia escolar ($\rho = 0.631$; $p < 0.001$) y educación positiva y convivencia escolar ($\rho = 0.587$; $p < 0.001$).
Las correlaciones se calcularon de manera independiente para estudiantes y docentes. La subescala docente de convivencia escolar presentó una consistencia interna de $\alpha = 0.289$, según lo reportado en el apartado metodológico.

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

Presencia de las categorías en los documentos institucionales

Tabla 5
Presencia de las categorías en los documentos institucionales

Categoría	Indicadores valorados	Media (0-3)	Hallazgo principal
Educación socioemocional	25	2.92	23 de 25 indicadores alcanzaron la puntuación máxima; se identificaron componentes relacionados con reconocimiento emocional, regulación, empatía, habilidades sociales y formación integral.
Educación positiva	25	2.76	19 de 25 indicadores alcanzaron la puntuación máxima y seis obtuvieron 2; se identificaron referencias al bienestar, fortalezas, relaciones positivas, participación y desarrollo integral.
Convivencia escolar	25	2.92	23 de 25 indicadores alcanzaron la puntuación máxima; se identificaron orientaciones sobre convivencia, mediación, participación, prevención y resolución de conflictos.
Integración holística	33	3.00	Los 33 indicadores alcanzaron la puntuación máxima y registraron presencia de dimensiones académicas, emocionales, sociales, éticas, familiares y comunitarias.

Nota. Escala de valoración: 0 = ausencia; 1 = presencia implícita; 2 = presencia explícita parcial; 3 = presencia explícita articulada. La puntuación representa el grado de presencia formal identificado en los documentos y no la implementación efectiva de estas orientaciones en la práctica.

En la Tabla 5 se presentan las puntuaciones y los principales hallazgos del análisis documental, con medias de 3.00 para integración holística, 2.92 para educación socioemocional, 2.92 para convivencia escolar y 2.76 para educación positiva. En educación socioemocional y convivencia escolar, 23 de 25 indicadores alcanzaron la puntuación máxima; en educación positiva, 19 de 25 alcanzaron dicha puntuación; y en integración holística, los 33 indicadores obtuvieron la puntuación máxima.

Integración de los hallazgos

Los resultados cuantitativos, cualitativos y documentales presentaron coincidencias y diferencias entre las fuentes analizadas. En el análisis documental, las medias de las categorías oscilaron entre 2.76 y 3.00 sobre 3. En los estudiantes, la educación socioemocional presentó la menor favorabilidad de las tres variables (71.37 %), mientras que en los docentes las tres variables superaron el 97 % de favorabilidad.

En las entrevistas se identificaron prácticas relacionadas con regulación emocional, diálogo, bienestar, manejo de conflictos, formación de adultos, relación familia–escuela y condiciones institucionales y territoriales. También se reportaron diferencias en la organización y continuidad de las prácticas socioemocionales.

En el análisis correlacional se observaron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres variables, tanto en estudiantes como en docentes. En estudiantes, el coeficiente de mayor magnitud correspondió a educación positiva y convivencia escolar ($\rho = 0.626$); en docentes, a educación socioemocional y educación positiva ($\rho = 0.809$).

Discusión

La educación socioemocional ocupó un lugar importante en las instituciones estudiadas, aunque su desarrollo presentó diferencias entre los distintos tipos de información recopilada. Los estudiantes tuvieron una valoración positiva respecto a la educación socioemocional, la educación positiva y la convivencia en la escuela, mientras que los docentes informaron prácticas vinculadas con estas dimensiones. Los resultados, en lugar de ser vistos como mediciones directamente equivalentes, fueron interpretados como perspectivas complementarias. Asimismo, las entrevistas revelaron prácticas de autorregulación, empatía, escucha, diálogo, mediación y manejo de conflictos, junto con diferencias en su continuidad e institucionalización.

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

Las asociaciones positivas y estadísticamente significativas observadas entre las variables educación socioemocional, educación positiva y convivencia escolar fueron compatibles con la hipótesis formulada, sin que ello permitiera establecer relaciones causales. En la muestra docente, la interpretación de las asociaciones relacionadas con la convivencia escolar se realizó con cautela, debido al tamaño del grupo analizado y al bajo nivel de consistencia interna de la subescala correspondiente ($\alpha = 0.289$). De manera similar, en el contexto colombiano, el estudio de Gómez Molina et al. (2024) en instituciones públicas de Medellín, encontró que a pesar de la existencia de orientaciones institucionales, las estrategias socioemocionales no siempre se implementaban de manera explícita y común en la planificación curricular, evidenciando necesidades relacionadas con la formación docente y la participación de las familias. Esto es coherente con la presencia formal ampliamente documentada de las categorías analizadas en este estudio, que no coincidió plenamente con la menor favorabilidad atribuida a la educación socioemocional por los estudiantes y con las diferencias identificadas en las entrevistas, lo que sugirió que los proyectos y las orientaciones institucionales no garantizaron su incorporación continua y transversal en la práctica escolar.

En ese sentido, la educación socioemocional se comprendió como un elemento articulador de la educación positiva y la convivencia escolar, dado que aspectos como la regulación emocional, la empatía, la comunicación y el manejo de conflictos se relacionaron tanto con el bienestar como con las relaciones desarrolladas en la escuela. Estos hallazgos mostraron una vinculación entre las dimensiones analizadas, sin implicar relaciones de causalidad ni de subordinación entre ellas. Por otro lado, los hallazgos cualitativos mostraron que el desarrollo socioemocional no solo se limitó al trabajo realizado con los estudiantes, sino que también involucró a docentes, directivos y familiares, así como a las condiciones propias de las instituciones y de su entorno. No obstante, según Martinez-Yarza et al. (2024) la implicación familiar en el hogar no ha tenido un efecto directo significativo sobre el desarrollo socioemocional, puesto que su relación ha estado mediada por el compromiso escolar; además, la contribución de las familias puede expresarse mediante procesos que fortalecen la participación y vinculación del estudiante con la escuela.

La necesidad de continuidad e integración institucional coincidió con Mahoney et al. (2021), quienes plantearon el aprendizaje socioemocional desde un enfoque sistémico vinculado con las relaciones, las prácticas escolares y la comunidad educativa. Esta perspectiva también se relacionó con los hallazgos de Cipriano et al. (2023), cuyo metaanálisis mostró efectos favorables de las intervenciones socioemocionales, aunque condicionados por el contexto y la calidad de su implementación. Durlak et al. (2011) ya habían advertido que las condiciones bajo las cuales se desarrollan estas intervenciones podían modificar sus resultados. En esa misma línea, Ulla y Poom-Valickis (2023), mediante una revisión sistemática de 20 estudios, profundizaron en los factores que favorecen una implementación de mayor calidad e identificaron especial relevancia en el apoyo al programa, particularmente en el modelado de prácticas y en la calidad del acompañamiento brindado a los docentes.

La participación docente también se ha posicionado como un componente importante de este proceso. Ferreira et al. (2023) encontraron que las prácticas socioemocionales podían variar entre maestros y depender de la motivación individual cuando no existía una regulación curricular específica, mientras que Shi y Cheung (2024) señalaron que aspectos como la formación socioemocional docente y la dosificación de los programas se asociaban con su efectividad. A esta evidencia se sumó Moreno et al. (2024), quienes identificaron distintos niveles de respaldo empírico y advirtieron que la calidad metodológica de las revisiones condicionaba la interpretación y generalización de los resultados. En conjunto, estos antecedentes permitieron interpretar que la sola existencia de actividades socioemocionales no garantizó su continuidad, dado que su incorporación sostenida en la práctica escolar dependió también de las condiciones de implementación, el apoyo recibido por los docentes y las características del contexto educativo.

Los resultados relacionados con la educación positiva guardaron correspondencia con Seligman et al. (2009), quienes propusieron integrar bienestar y aprendizaje académico, y con Norrish et al. (2013), quienes desarrollaron un marco para trasladar estos principios al contexto escolar. A su vez, Cabanas y González-Lamas (2022) advirtieron limitaciones conceptuales y metodológicas en algunas aplicaciones de la educación positiva, lo que permitió interpretar con cautela las valoraciones favorables encontradas.

La comprensión de la convivencia escolar guardó relación con Posso Pacheco et al. (2023), quienes destacaron el papel del currículo en su promoción; Cisneros-Malaver et al. (2024), quienes analizaron jurídicamente la igualdad y la no discriminación en este ámbito; y Huang (2022), quien encontró

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

relaciones entre acoso escolar, sentido de pertenencia y rendimiento académico. Las asociaciones entre dimensiones emocionales y convivencia fueron consistentes con Cacñahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet (2024), quienes identificaron una correlación positiva entre inteligencia emocional y convivencia escolar; Canaza Zapata y Canaza Zapata (2024), quienes caracterizaron la convivencia como un proceso social complejo; y Castro et al. (2025), quienes encontraron relaciones entre el clima escolar, especialmente las relaciones entre pares y con docentes, y las habilidades socioemocionales. La regulación emocional y las habilidades interpersonales identificadas en el estudio también guardaron correspondencia con el marco de competencias emocionales para la vida propuesto por Bisquerra Alzina (2003), que incluyó conciencia y regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

Los lineamientos Curriculares para la Formación Ciudadana y el Desarrollo Socioemocional del Ministerio de Educación Nacional (2026), mostraron una correspondencia parcial con los resultados del presente estudio, en la medida en que proponen una formación integral cuya base se encuentra en la convergencia de capacidades cognitivas, éticas, ciudadanas y socioemocionales a través de propuestas contextualizadas. A su vez, considerar las particularidades del entorno escolar fue acorde con la investigación de Rickard et al. (2024), la cual reconoció que las condiciones propias de cada contexto podían dificultar la implementación de programas de educación positiva. Por lo tanto, es pertinente el fortalecimiento de la continuidad y transversalidad de las acciones socioemocionales, su incorporación al currículo y a la convivencia escolar, así como la formación de los adultos y la participación de las familias.

En lo referente a las fortalezas del estudio, se encontraron la triangulación de fuentes cuantitativas, cualitativas y documentales y la incorporación de las perspectivas de distintos actores educativos.

Entre las limitaciones del estudio se encontró la restringida participación estudiantil, debido a que solo se incluyeron alumnos de cinco instituciones de Malambo, pertenecientes al cuarto y quinto grado académico. Asimismo, el uso de autoreportes, la ausencia de observación directa, el diseño transversal y no experimental que impidió establecer causalidad. Por último, la baja consistencia interna de la subescala docente de convivencia escolar que limita la generalización de su interpretación. En síntesis, el desarrollo socioemocional se comprendió como un fenómeno vinculado con las dinámicas institucionales y relacionales de la escuela, más allá de acciones aisladas.

Conclusiones

Se concluye que la educación socioemocional representa un eje articulador de la educación positiva y la convivencia escolar en las instituciones estudiadas, con base en la información recopilada de las percepciones estudiantiles, las prácticas docentes declaradas, las experiencias de otros actores educativos, las asociaciones entre las variables y la evidencia documental. Las relaciones positivas encontradas entre las tres dimensiones coincidieron con lo planteado en la hipótesis. Sin embargo, al integrar los distintos hallazgos se observó que la inclusión de orientaciones socioemocionales en los documentos institucionales no necesariamente se refleja de manera continua en las experiencias cotidianas de la comunidad educativa.

Este estudio aporta una comprensión contextualizada del fenómeno al integrar distintas perspectivas y fuentes de información, y evidencia la necesidad de fortalecer la transversalidad de las acciones socioemocionales, su incorporación al currículo, la formación docente y la participación familiar. No obstante, debido a que se desarrolló en un contexto y población específicos, sus resultados no son directamente generalizables. Futuras investigaciones deberían ampliar el análisis a otros grados y escenarios, incorporar observación de aula y diseños longitudinales, y profundizar en las condiciones que favorecen una implementación sostenida de la educación socioemocional en la práctica escolar.

Agradecimientos

Se extiende el agradecimiento a los funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal de Malambo, Atlántico, a la tutora PTAFI 3.0, a los equipos directivos, docentes, estudiantes y familias de las

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624

https://doi.org/10.61325/3a2vk054

cinco instituciones educativas oficiales que facilitaron el desarrollo de la investigación. Asimismo, se agradece a la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) por el acompañamiento académico brindado durante el proceso investigativo.

Referencias

Anchico Jojoa, A. D., & Menjura Escobar, M. I. (2023). Regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de una institución educativa del municipio de Caloto (Cauca). *Diversitas: Perspectivas en Psicología,* 19(2), 51–67. https://doi.org/10.15332/22563067.9368

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa,* 21(1), 7–43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bravo-Sanzana, M. V., Varela, J., Terán-Mendoza, O., & Rodriguez-Rivas, M. E. (2023). Measuring school social climate in Latin America: The need for multidimensional and multi-informant tests—A systematic review. *Frontiers in Psychology,* 14, 1190432. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432

Cabanas, E., & González-Lamas, J. (2022). A critical review of positive education: Challenges and limitations. *Social Psychology of Education,* 25(5), 1249–1272. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09721-7

Cacñahuaray Chumpitaz, R., & Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: Un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE. *Universidad, Ciencia y Tecnología,* 28(125), 78–87. https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.857

Câmara, S. G., Carlotto, M. S., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Adaptation and validity of the Trait Meta-Mood Scale for Brazilian adolescents. *Frontiers in Psychology,* 14, 1058426. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1058426

Canaza Zapata, S. M., & Canaza Zapata, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* 8(32), 497–510. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740

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

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development,* 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Cisneros-Malaver, S. O., Hernández-Unda, S. M., & Veloz-Ponce, E. J. (2024). Igualdad y no discriminación en la convivencia escolar en Ecuador. *Iustitia Socialis,* 9(1), 646–655. https://doi.org/10.35381/racji.v9i1.3663

Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.* Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956

Congreso de la República de Colombia. (2025a). *Ley 2491 de 2025, por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones. Departamento* Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261636

Congreso de la República de Colombia. (2025b). *Ley 2503 de 2025, por medio de la cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación Emocional en las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media, y se adoptan otras disposiciones.* Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856

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

Fernandes, I., Zanini, D. S., & Peixoto, E. M.

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624
https://doi.org/10.61325/3a2vk054

(2024). PERMA-Profiler for adolescents: Validity evidence based on internal structure and related constructs. *Frontiers in Psychology*, 15, 1415084. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1415084

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la educación primaria: Una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37–60. https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704

Gómez Molina, H. A., Romero Díaz, C. H., Zapata-Molina, C., & Castaño Giraldo, N. E. (2024). Las habilidades socioemocionales en la educación primaria y secundaria de las instituciones públicas: contexto, dificultades y retos. *En-Contexto*, 12(22), 319–349. https://doi.org/10.53995/23463279.1723

Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: The mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies,* 48(2), 216–232. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032

Lohr, S. L. (2022). *Sampling: Design and analysis* (3rd ed.). CRC Press.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Martínez Inés, J., Lozano Ardila, M. C., & Alvarado Salgado, S. V. (2024). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar. Un análisis documental en la educación primaria. *Aletheia*, 16(2), 1–28. https://doi.org/10.11600/ale.v16i2.799

Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4297–4327. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1

Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación inicial, básica y media: Un viaje curricular: Rutas para la transformación del ser y del saber (1.ª versión).* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_13.pdf

Moreno, E. M., Montero, A., & Armada-Crespo, J. M. (2024). Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: An umbrella systematic review. *Anales de Psicología*, 40(1), 54–68. https://doi.org/10.6018/analesps.488251

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

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

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

Rickard, N. S., Chin, T.-C., Cross, D., Hattie, J., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Effects of a positive education programme on secondary school students' mental health and wellbeing; challenges of the school context. *Oxford Review of Education,* 50(3), 309–331. https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2211254

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education,* 35(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Shi, J., & Cheung, A. C. K. (2024). Effective components of social emotional learning

Sciencevolution
ISSN: 2810-8728 (En línea)
5.3
JULIO - SEPTIEMBRE
2026
Artículo Original
7 - 20

programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence,* 53(4), 755–771. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7

Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school-related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Frontiers in Education*, 7, 965538. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538

Viana-Barceló, R. A., & Navarro-España, J. L. (2026). Habilidades socioemocionales y rendimiento académico: La mediación del sentido de pertenencia escolar de los estudiantes colombianos en PISA 2022. *Cultura Educación y Sociedad*, 17(1), e6614. https://doi.org/10.17981/culteducsoc.17.1.2026.6614

Conflicto de intereses
La autora declara que no existe ningún conflicto de interés relacionado con la investigación, la autoría o la publicación del presente artículo.

Financiación
Todos los costos asociados a la realización de este estudio fueron cubiertos por el autor. No se recibió financiación, subvención ni patrocinio externo.

Nota del editor
La revista Sciencevolution mantiene una posición neutral respecto a posibles reclamaciones jurisdiccionales derivadas de mapas publicados o afiliaciones institucionales.

© El/Los autor(es) 2026. Este artículo se distribuye bajo los términos de la Licencia Internacional Creative Commons Atribución 4.0 (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución, la adaptación y la reproducción en cualquier medio o formato, siempre que se otorgue el crédito adecuado al/los autor(es) y a la fuente, se incluya un enlace a la licencia y se indique si se han realizado cambios.

Las imágenes u otro material de terceros incluidos en este artículo están cubiertos por la licencia Creative Commons del artículo, salvo que se indique lo contrario en una línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons y el uso previsto no está permitido por la legislación vigente o excede el uso permitido, será necesario obtener autorización directamente del titular de los derechos.

Puede consultarse una copia de la licencia en: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

La renuncia a la dedicación al dominio público de Creative Commons (CC0 1.0; http://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/)
Se aplica a los datos disponibles en este artículo, salvo indicación contraria en la línea de crédito correspondiente.

Leybis María Cantillo Nieto
ORCID: 0009-0000-0045-0624
https://doi.org/10.61325/3a2vk054