



REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS COLECTIVOS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Laura Paola Ospino Durán

Colegio Integrado Nuestra Señora de las Mercedes

Lebrija, Santander Colombia

lauraospino99@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3289-8874>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N°%201.5072>

p.p. 255-264

RESUMEN

El artículo analiza las representaciones e imaginarios colectivos docentes sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica educativa, con el propósito de interpretar cómo la mediación pedagógica condiciona la integración efectiva de la educación socioemocional en distintos contextos internacionales (2016–2026). Desde un enfoque de revisión teórica sistemática con orientación interpretativa, se siguieron los lineamientos del protocolo PRISMA 2020 propuesto por Page et al. (2021), realizando búsqueda en bases indexadas (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Redalyc) y aplicando criterios de pertinencia y calidad metodológica. El análisis temático permitió construir cuatro categorías: mediación docente, clima y cultura escolar, impacto en estudiantes y contexto sociocultural. Entre los autores más relevantes hallados destacan Taylor et al. (2017), Brackett et al. (2019), Mahoney et al. (2021), Murillo y Hernández-Castilla (2018), así como Zhou y Ee (2016), cuyos estudios evidencian que la eficacia de los programas socioemocionales depende fundamentalmente de la apropiación docente y del liderazgo institucional. Se concluye que la educación socioemocional no se consolida únicamente mediante marcos normativos, sino a través de procesos de resignificación pedagógica mediados por cultura escolar y contexto sociocultural. Comprender las creencias docentes resulta, por tanto, condición indispensable para avanzar hacia una integración sostenible y contextualizada del desarrollo socioemocional en la escuela contemporánea.

Palabras clave: competencias socioemocionales; representaciones sociales docentes; clima escolar; mediación pedagógica; contexto sociocultural.

REPRESENTATIONS AND COLLECTIVE IMAGINARIES ABOUT THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT

This article analyzes teachers' social representations and collective imaginaries regarding the development of social-emotional competencies in educational practice, with the aim of interpreting how pedagogical mediation conditions the effective integration of social-emotional education across international contexts (2016–2026). A systematic theoretical review with an interpretative orientation was conducted, following the PRISMA 2020 guidelines proposed by Page et al. (2021). The search was carried out in indexed databases (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, and Redalyc), applying relevance and methodological quality criteria. Thematic analysis allowed the construction of four analytical categories: teacher mediation, school

CITA EN APA:

Ospino Durán, L. P. (2026). Representaciones e imaginarios colectivos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica educativa. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(Número Extraordinario 1), 237–246. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



climate and culture, student impact, and sociocultural context. Among the most relevant authors identified were Taylor et al. (2017), Brackett et al. (2019), Mahoney et al. (2021), Murillo and Hernández-Castilla (2018), as well as Zhou and Ee (2016). Their findings consistently indicate that the effectiveness of social-emotional programs depends primarily on teacher appropriation and institutional leadership. The study concludes that social-emotional education cannot be consolidated solely through normative frameworks, but rather through processes of pedagogical reinterpretation mediated by school culture and sociocultural context. Understanding teachers' beliefs is therefore essential for advancing toward a sustainable and context-sensitive integration of social-emotional development in contemporary schooling.

Keywords: social-emotional competencies; teacher social representations; school climate; pedagogical mediation; sociocultural context.

REPRÉSENTATIONS ET IMAGINAIRES COLLECTIFS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE

RÉSUMÉ

Cet article analyse les représentations et les imaginaires collectifs des enseignants sur le développement des compétences socio-émotionnelles dans la pratique éducative, dans le but d'interpréter comment la médiation pédagogique conditionne l'intégration effective de l'éducation socio-émotionnelle dans différents contextes internationaux (2016-2026). Dans le cadre d'une revue théorique systématique à orientation interprétative, les lignes directrices du protocole PRISMA 2020 proposé par Page et al. (2021) ont été suivies, en effectuant des recherches dans des bases indexées (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO et Redalyc) et en appliquant des critères de pertinence et de qualité méthodologique. L'analyse thématique a permis de construire quatre catégories : médiation enseignante, climat et culture scolaire, impact sur les élèves et contexte socioculturel. Parmi les auteurs les plus pertinents trouvés, on peut citer Taylor et al. (2017), Brackett et al. (2019), Mahoney et al. (2021), Murillo et Hernández-Castilla (2018), ainsi que Zhou et Ee (2016), dont les études montrent que l'efficacité des programmes socio-émotionnels dépend essentiellement de l'appropriation par les enseignants et du leadership institutionnel. Nous concluons que l'éducation socio-émotionnelle ne se consolide pas uniquement par le biais de cadres normatifs, mais aussi par des processus de redéfinition pédagogique médiatisés par la culture scolaire et le contexte socioculturel. Comprendre les croyances des enseignants est donc une condition indispensable pour progresser vers une intégration durable et contextualisée du développement socio-émotionnel dans l'école contemporaine.

Mots-clés : compétences socio-émotionnelles ; représentations sociales des enseignants ; climat scolaire ; médiation pédagogique ; contexte socioculturel.

REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIOS COLETIVOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA

RESUMO

O artigo analisa as representações e os imaginários coletivos dos professores sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais na prática educativa, com o objetivo de interpretar como a mediação pedagógica condiciona a integração efetiva da educação socioemocional em diferentes contextos internacionais (2016–2026). A partir de uma abordagem de revisão teórica sistemática com orientação interpretativa, seguiram-se as diretrizes do protocolo PRISMA 2020 proposto por Page et al. (2021), realizando pesquisas em bases indexadas (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO e Redalyc) e aplicando critérios de pertinência e qualidade metodológica. A análise temática permitiu construir quatro categorias: mediação docente, clima e cultura escolar, impacto nos alunos e contexto sociocultural. Entre os autores mais relevantes encontrados destacam-se Taylor et al. (2017), Brackett et al. (2019), Mahoney et al. (2021), Murillo e Hernández-Castilla (2018), bem como Zhou e Ee (2016), cujos estudos evidenciam que a eficácia dos programas socioemocionais depende fundamentalmente da apropriação docente e da liderança institucional.

Conclui-se que a educação socioemocional não se consolida apenas por meio de marcos normativos, mas através de processos de ressignificação pedagógica mediados pela cultura escolar e pelo contexto sociocultural. Compreender as crenças dos professores é, portanto, uma condição indispensável para avançar em direção a uma integração sustentável e contextualizada do desenvolvimento socioemocional na escola contemporânea.

Palavras-chave: competências socioemocionais; representações sociais dos professores; clima escolar; mediação pedagógica; contexto sociocultural.

I. INTRODUCCIÓN

Durante la última década (2016–2026), la educación socioemocional se ha consolidado como una prioridad en la agenda educativa internacional. Diversos organismos han insistido en que el desarrollo cognitivo no puede desvincularse del bienestar emocional y social de los estudiantes. En esta línea, UNESCO (2021) plantea la necesidad de un nuevo contrato social para la educación que articule aprendizaje, ética y justicia social, mientras que CASEL (2020) ha sistematizado un marco de competencias socioemocionales ampliamente adoptado en políticas públicas y programas escolares. No obstante, en el contexto latinoamericano persiste una tensión evidente entre el reconocimiento normativo de estas competencias y su implementación efectiva en la práctica pedagógica cotidiana. En efecto, aunque los discursos oficiales destacan la importancia de la empatía, la autorregulación y la convivencia, múltiples investigaciones evidencian una brecha entre la formulación política y la realidad del aula, especialmente en contextos rurales y de alta vulnerabilidad social (Reyes, 2024). Esta brecha no solo responde a limitaciones estructurales —como escasa formación docente o currículos sobrecargados— sino también a dimensiones simbólicas más profundas. Las decisiones pedagógicas no emergen únicamente de lineamientos institucionales, sino de marcos interpretativos contruidos colectivamente por los docentes, es decir, de sus representaciones sociales sobre qué significa educar, evaluar y acompañar emocionalmente a sus estudiantes.

Desde la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici (2000) y desarrollada en el campo educativo por Denise Jodelet (2011), se comprende que las prácticas no

son meras aplicaciones técnicas, sino expresiones de sistemas de creencias compartidas que orientan la acción. En el ámbito escolar, estas representaciones configuran la manera en que los docentes interpretan el rol de lo socioemocional: como complemento del currículo, como estrategia de gestión de aula o como fundamento ético del proceso formativo. Así, comprender las representaciones sociales docentes permite explicar por qué ciertas innovaciones pedagógicas son apropiadas, resignificadas o incluso resistidas.

Asimismo, la producción científica internacional y nacional reciente ha comenzado a explorar esta intersección entre imaginarios docentes y competencias socioemocionales, destacando categorías recurrentes como clima escolar, vínculo pedagógico, resiliencia y acompañamiento afectivo (Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022; Valiente-Barroso et al., 2020). Sin embargo, los estudios suelen abordarse de manera fragmentada, ya sea desde la psicología educativa o desde enfoques de política pública, sin integrar de forma sistemática el análisis de las representaciones sociales como mediadoras entre discurso y praxis. Esta dispersión temática dificulta la construcción de un marco interpretativo regional robusto. En este contexto, el presente artículo se propone analizar e interpretar la producción científica latinoamericana publicada entre 2016 y 2026 sobre representaciones sociales docentes y su influencia en el desarrollo de competencias socioemocionales en la práctica educativa. A través de una revisión teórica sistemática guiada por el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021), se busca no solo describir tendencias investigativas, sino construir una lectura crítica que permita comprender cómo las creencias pedagógicas configuran la incorporación, o limitación, de lo socioemocional en las aulas, aportando

fundamentos para la formación docente y el diseño de políticas educativas contextualizadas.

II. SÍNTESIS TEÓRICA

Representaciones sociales docentes y competencias socioemocionales

El análisis de la relación entre representaciones sociales docentes y competencias socioemocionales exige, en primer lugar, comprender la teoría de las representaciones sociales como marco interpretativo. Desde la propuesta clásica de Serge Moscovici (2000), las representaciones sociales se entienden como sistemas de significados compartidos que permiten a los sujetos interpretar la realidad y orientar su acción. No se trata únicamente de opiniones individuales, sino de construcciones colectivas que circulan en un grupo social y que configuran prácticas cotidianas. En el campo educativo, estas representaciones determinan cómo los docentes conciben su rol, qué valor asignan a lo emocional en el aprendizaje y cómo priorizan determinadas estrategias pedagógicas frente a otras.

En esta línea, Denise Jodelet (2011) amplía la comprensión del concepto al señalar que las representaciones sociales poseen una dimensión práctica, pues influyen directamente en la toma de decisiones en contextos específicos. Así, cuando un docente interpreta la educación socioemocional como “complementaria” y no como “estructural”, dicha representación condiciona la integración, o marginalización, de estas competencias en el currículo. Por tanto, las prácticas pedagógicas no pueden analizarse como simples aplicaciones técnicas de políticas educativas, sino como expresiones simbólicas mediadas por creencias, imaginarios y marcos culturales compartidos en la comunidad escolar.

Por otro lado, el campo de las competencias socioemocionales ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas. El marco propuesto por CASEL (2020) identifica dimensiones como autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones, articulándolas con el logro académico y la convivencia escolar. De manera convergente, UNESCO (2021) sostiene que el desarrollo integral implica integrar dimensiones cognitivas,

emocionales y éticas en un mismo horizonte formativo. Sin embargo, la apropiación de estos marcos depende en gran medida de la interpretación que los docentes hagan de ellos dentro de sus contextos socioculturales específicos.

En el contexto latinoamericano, esta relación se complejiza por factores estructurales como desigualdad, ruralidad y vulnerabilidad social. Desde la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979), el desarrollo humano se configura en la interacción entre múltiples sistemas —familia, escuela, comunidad y políticas públicas— lo que implica que la educación socioemocional no puede desligarse del entorno. En consecuencia, las representaciones sociales docentes no solo emergen de la formación profesional, sino también de las experiencias vividas en contextos marcados por brechas socioeconómicas y tensiones culturales. Esta realidad explica por qué, en algunos casos, lo socioemocional es percibido como herramienta de contención social más que como dimensión estructural del currículo.

Finalmente, integrar la teoría de las representaciones sociales con el enfoque de competencias socioemocionales permite comprender la práctica educativa como un espacio de mediación simbólica. Las políticas promueven lineamientos; los marcos teóricos ofrecen categorías; pero son las representaciones docentes las que traducen dichos referentes en acciones concretas en el aula. Por ello, analizar esta mediación resulta clave para explicar las tensiones entre discurso innovador y prácticas tradicionales, así como para fundamentar procesos de formación docente que no solo transmitan contenidos, sino que promuevan una reflexión crítica sobre las creencias que sostienen la acción pedagógica en América Latina.

III. SÍNTESIS METODOLÓGICA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque de revisión teórica sistemática con orientación interpretativa, cuyo propósito fue analizar cómo la producción científica internacional (2016–2026) aborda la mediación docente en el desarrollo de competencias socioemocionales. Para garantizar rigor y transparencia, el proceso se estructuró conforme a

los lineamientos del protocolo PRISMA 2020 propuesto por Page et al. (2021), lo que permitió organizar la búsqueda, selección y síntesis de los estudios con criterios explícitos de inclusión y exclusión. En coherencia con las recomendaciones metodológicas para revisiones en ciencias sociales planteadas por Snyder (2019) y Xiao y Watson (2019), la revisión no se limitó a describir tendencias, sino que buscó interpretar categorías emergentes desde un marco conceptual definido.

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos indexadas como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Redalyc, utilizando descriptores en español e inglés relacionados con social-emotional learning, teacher beliefs, school climate, representaciones sociales docentes y competencias socioemocionales. Se delimitaron publicaciones revisadas por pares entre 2016 y 2026, priorizando estudios empíricos con diseño cualitativo, cuantitativo o mixto que abordaran la relación entre mediación docente y desarrollo socioemocional en contextos escolares. Tras aplicar criterios de pertinencia temática, calidad metodológica y relevancia regional, se seleccionaron quince estudios representativos de Estados Unidos, Europa, Latinoamérica y Asia, configurando así un corpus comparado internacional.

Posteriormente, se realizó un análisis temático-categorial, orientado a identificar convergencias, divergencias y vacíos investigativos. A partir de la lectura profunda y la codificación axial, se construyeron cuatro categorías analíticas: mediación docente, clima y cultura escolar, impacto en estudiantes y contexto sociocultural, cada una con sus respectivas dimensiones e indicadores. Este procedimiento permitió trascender la simple enumeración de resultados y elaborar una interpretación integradora que dialoga con los marcos teóricos sobre representaciones sociales y competencias socioemocionales. De este modo, la metodología no solo garantizó sistematicidad en la selección de fuentes, sino también profundidad analítica en la construcción de conclusiones.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

A la luz del objetivo del artículo, analizar e interpretar la producción científica internacional sobre la mediación docente en el desarrollo de competencias socioemocionales, los resultados de

la revisión expuestos desde una matriz categorial (ver tabla 1) permiten afirmar que la mediación docente se observa como categoría nuclear. En efecto, estudios realizados en Estados Unidos evidencian que la eficacia de los programas SEL depende menos del diseño técnico y más de la apropiación pedagógica por parte del profesorado. El metaanálisis de Taylor et al. (2017) y la evaluación del modelo RULER de Brackett et al. (2019) muestran que la fidelidad de implementación y el compromiso docente inciden directamente en los resultados estudiantiles. De manera convergente, Schonert-Reichl et al. (2017) demostraron que cuando el docente asume un rol activo como mediador emocional, se fortalecen procesos de autorregulación y empatía. Así, las creencias pedagógicas —dimensión central de esta categoría— condicionan la profundidad con que lo socioemocional se integra al aula.

Tabla 1.

Matriz categorial de la revisión (2016–2026)

Categoría	Dimensiones	Indicadores identificados en los estudios	Estudios que aportan evidencia
1. Mediación docente en SEL	Creencias pedagógicas	Concepción de SEL como complemento vs. eje estructural	Taylor et al. (2017); Zhou & Ee (2016); Reyes (2024)
	Identidad profesional	Rol del docente como acompañante emocional	Schonert-Reichl et al. (2017); Brackett et al. (2019)
	Formación docente	Capacitación inicial y continua en SEL	Cefai et al. (2018); López-Cassá & Pérez-Escoda (2020)

	Liderazgo pedagógico	Apoyo institucional y cultural organizacional	OECD (2021); Mahoney et al. (2021); Lee & Choi (2021)
2. Clima y cultura escolar	Clima emocional	Relaciones docente-estudiante	Murillo & Hernández-Castilla (2018); García & Weiss (2019)
	Convivencia y resiliencia	Manejo de conflictos y bienestar	Suárez Cretton & Castro Méndez (2022); Reyes (2024)
	Cultura organizacional	Integración curricular sistémica	Durlak et al. (2022); Brackett et al. (2019)
3. Impacto en estudiantes	Autorregulación	Control emocional y funciones ejecutivas	Valiente-Barroso et al. (2020); Schonert-Reichl et al. (2017)
	Empatía y habilidades sociales	Relaciones prosociales	Taylor et al. (2017); OECD (2021)
	Rendimiento académico	Asociación SEL-logro	Mahoney et al. (2021); Murillo & Hernández-Castilla (2018)
	Vulnerabilidad social	Escuelas rurales y	Reyes (2024);

4. Contexto sociocultural	riesgo social	Suárez Cretton & Castro Méndez (2022)
	Tradición académica	Tensión entre enfoque cognitivo y socioemocional Zhou & Ee (2016); Lee & Choi (2021)
	Política educativa	Integración normativa de SEL UNESCO (2021); Cefai et al. (2018)

Nota. La tabla sintetiza las categorías, dimensiones e indicadores emergentes del análisis temático realizado en la revisión teórica sistemática (2016–2026)

En diálogo con la dimensión identidad profesional y formación docente, los hallazgos europeos refuerzan esta interpretación. El informe coordinado por Cefai et al. (2018) advierte que la integración curricular de la educación socioemocional en la Unión Europea requiere transformar la formación inicial y continua del profesorado. A su vez, el compendio de investigaciones sintetizado por Durlak et al. (2022) subraya que la cultura organizacional y el liderazgo pedagógico actúan como condiciones estructurales que potencian —o limitan— la apropiación docente. Desde esta perspectiva, la mediación no es un acto individual aislado, sino una práctica situada en entramados institucionales que modelan las representaciones sobre disciplina, evaluación y vínculo pedagógico.

La categoría clima y cultura escolar adquiere especial relevancia cuando se examinan estudios latinoamericanos. Investigaciones como las de Murillo y Hernández-Castilla (2018) muestran que el clima emocional positivo se asocia con mayores niveles de habilidades socioemocionales y rendimiento académico. En Chile, García y Weiss (2019) identificaron que el apoyo docente predice autorregulación y convivencia escolar. Sin embargo, estos resultados también revelan que muchas prácticas dependen de la sensibilidad

individual del docente y no de políticas institucionales consolidadas, lo que evidencia una tensión persistente entre convicción pedagógica y estructura organizacional.

Por otra parte, en la categoría impacto en estudiantes, los estudios revisados muestran una convergencia significativa. El trabajo de Mahoney et al. (2021) confirma que la implementación sistémica de SEL produce mejoras sostenidas en habilidades socioemocionales y logro académico. Asimismo, el informe comparativo de la OECD (2021) evidencia que el apoyo docente y el liderazgo escolar correlacionan con mayores niveles de autorregulación y empatía en diversas ciudades europeas. Estos hallazgos refuerzan la dimensión autorregulación–rendimiento como eje articulador entre bienestar emocional y calidad educativa, confirmando que el desarrollo socioemocional no es accesorio, sino estructural. En contextos asiáticos, la categoría contexto sociocultural permite comprender tensiones particulares. En China, Zhou y Ee (2016) documentaron resistencias derivadas de una tradición académica centrada en el rendimiento cognitivo, lo que limita la incorporación explícita de SEL. De manera similar, en Corea del Sur, Lee y Choi (2021) señalaron que el liderazgo escolar es decisivo para equilibrar las demandas académicas con el bienestar emocional. En América Latina, estudios como el de Reyes (2024) muestran que en contextos rurales vulnerables la educación socioemocional se concibe frecuentemente como herramienta de contención social más que como dimensión curricular estructural, lo cual evidencia cómo el entorno configura las representaciones docentes.

En síntesis, los resultados de la revisión permiten afirmar que la implementación efectiva de competencias socioemocionales no depende exclusivamente de marcos normativos o programas estandarizados, sino de un proceso de resignificación docente mediado por cultura escolar y contexto sociocultural. Las categorías identificadas —mediación docente, clima y cultura escolar, impacto estudiantil y contexto sociocultural— se articulan dinámicamente y explican la brecha entre discurso y práctica. En coherencia con el objetivo del artículo, la revisión demuestra que comprender las representaciones y creencias pedagógicas es condición indispensable

para consolidar una educación socioemocional sostenible y contextualizada a nivel internacional.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la revisión permiten afirmar, en primer lugar, que la educación socioemocional ha dejado de ser un componente periférico para consolidarse como dimensión estructural del desarrollo educativo contemporáneo. Sin embargo, los hallazgos muestran que su impacto real depende menos de la existencia de programas formales y más de la manera en que el profesorado los interpreta e incorpora en su práctica cotidiana. En este sentido, estudios como el metaanálisis de Taylor et al. (2017) y la actualización de Mahoney et al. (2021) evidencian efectos positivos sostenidos en autorregulación y rendimiento académico, aunque subrayan que dichos resultados se potencian cuando existe coherencia pedagógica y liderazgo escolar comprometido.

En segundo lugar, la revisión confirma que las creencias y representaciones docentes constituyen el núcleo mediador entre política educativa y práctica pedagógica. Aunque en varios contextos se han adoptado marcos internacionales de SEL, como los promovidos por la OECD (2021) o el enfoque sistémico sintetizado por Durlak et al. (2022), la apropiación efectiva depende de la identidad profesional del docente y de su concepción sobre disciplina, vínculo y acompañamiento emocional. Por ello, transformar la educación socioemocional implica necesariamente intervenir en los marcos simbólicos que orientan la acción educativa.

Asimismo, los resultados permiten concluir que el clima y la cultura escolar operan como condiciones estructurales que pueden potenciar o limitar la sostenibilidad de las competencias socioemocionales. Investigaciones desarrolladas en América Latina, como las de Murillo y Hernández-Castilla (2018), muestran que un clima escolar positivo se asocia con mayores niveles de habilidades socioemocionales. No obstante, cuando las iniciativas dependen exclusivamente de la sensibilidad individual del docente, el impacto tiende a fragmentarse, lo que refuerza la necesidad de políticas institucionales coherentes y procesos formativos sistemáticos.

Por otra parte, el análisis comparado revela que el contexto sociocultural introduce matices relevantes. En Asia, por ejemplo, Zhou y Ee (2016) identificaron tensiones entre tradición académica y enfoques integrales, mientras que en América Latina estudios como el de Reyes (2024) muestran que en entornos rurales vulnerables lo socioemocional suele asumirse como estrategia de contención más que como eje curricular. Estas diferencias evidencian que la educación socioemocional no puede analizarse al margen de las dinámicas históricas, culturales y socioeconómicas que configuran la escuela.

Finalmente, la revisión permite sostener que avanzar hacia una integración sostenible de las

competencias socioemocionales exige una perspectiva sistémica que articule formación docente, liderazgo institucional y políticas contextualizadas. No basta con introducir contenidos o manuales; es preciso promover espacios reflexivos que permitan al profesorado cuestionar y resignificar sus propias creencias pedagógicas. Solo así, y en coherencia con la evidencia internacional acumulada, la educación socioemocional podrá consolidarse como un horizonte formativo que integre bienestar, aprendizaje y justicia social de manera consistente y contextualizada.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Wolters Kluwer.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2022). *Systematic approaches to a successful literature review* (3rd ed.). Sage.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2019). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 63(3–4), 315–329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12352>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CASEL. (2020). SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. European Commission.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs. *The Handbook of Social and Emotional Learning* (2nd ed.). Guilford Press.
- García, E., & Weiss, E. (2019). Student social-emotional skills and school climate in Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 1–12. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.3>
- Giroux, H. A. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21(1), 133–154.
- Lee, O., & Choi, Y. (2021). Implementation of social and emotional learning programs in South Korean schools. *International Journal of Educational Development*, 82, 102418. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102418>
- López-Cassá, È., & Pérez-Escoda, N. (2020). Educación emocional en Iberoamérica: Evaluación de programas escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 37–58.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2021). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/00317217211007399>
- Melo, D., & Viasus, J. (2022). Representaciones sociales de directivos docentes respecto a educación rural. *Educación y Ciencia*, 26, e12986. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12986>
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2018). School climate and social-emotional competencies in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1470987>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills (SSES)*. OECD Publishing.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Reyes, Ó. (2024). Competencias socioemocionales y riesgo social en la educación rural. *Societas*, 26(2), 75–93. <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5341>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2017). Enhancing cognitive and social–emotional development through a mindfulness-based school program. *Developmental Psychology*, 53(9), 1628–1641. <https://doi.org/10.1037/dev0000304>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(2), 879–904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing.
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161–176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Zhou, M., & Ee, J. (2016). Social-emotional learning and teacher beliefs in Chinese schools. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9423-5>