



## COMPETENCIAS Y CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES PARA EL MANEJO DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA

**Autor:** Vicente Carlos Ahumada Serje

**Filiación:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL

**Correo electrónico:** vicentecarlosas@hotmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-9984-4827>

**DOI:** <https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5489>

p.p. 744-758

### Resumen

El presente artículo de revisión teórica tiene como propósito presentar un estado del arte y un marco conceptual sobre las competencias y capacidades socioemocionales en los docentes, orientadas al manejo de los conflictos interpersonales en entornos escolares. Entre los autores revisados destacan: Goleman, CASEL, Extremera y Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez y Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo y Sierra, los cuales coinciden en que las competencias socioemocionales en docentes cumplen un rol determinante en la gestión eficaz de los conflictos interpersonales en espacios escolares. La literatura analizada evidencia que el fortalecimiento de dichas habilidades, reducen la incidencia de conflictos, previene el burnout docente y promueve prácticas restaurativas más consistentes. Los hallazgos subrayan la necesidad de integrar la información socioemocional en la preparación docente inicial y continua, así como de articular estos procesos con políticas institucionales que favorezcan la convivencia y el bienestar escolar. Partiendo de la premisa de que la gestión de conflictos en la escuela depende tanto de condiciones institucionales como de recursos personales y profesionales de los docentes, se articula evidencia clásica y contemporánea sobre inteligencia emocional, competencias socioemocionales, modelos de gestión de conflictos, y abordajes escolares favorecedores (prácticas restaurativas, habilidades comunicativas, mediación). Se propone un marco integrador que considera antecedentes (rasgos individuales, formación y cultura institucional), mediadores (competencias socioemocionales docentes: autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y competencias para la resolución de conflictos) y resultados esperados (clima escolar positivo, reducción de incidencias, mejores aprendizajes socioemocionales del estudiantado).

#### CITA EN APA:

Ahumada Serje, V. C. (2026). Competencias y capacidades socioemocionales de los docentes para el manejo de los conflictos interpersonales en el entorno escolar: una revisión teórica. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(1), 744-758. Recuperado de: [https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa/issue/archive](https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive)



**Palabras clave:** Capacidades socioemocionales, conflictos interpersonales, manejo de conflictos, docentes, entorno escolar.

## SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES AND CAPACITIES OF TEACHERS FOR THE MANAGEMENT OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: A THEORETICAL REVIEW

### Abstract

This theoretical review article aims to present a state of the art and conceptual framework on teachers' socio-emotional competencies and capacities, oriented toward the management of interpersonal conflict in school settings. Among the authors reviewed, the following stand out: Goleman, CASEL, Extremera and Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez and Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo and Sierra, all of whom agree that teachers' socio-emotional competencies play a crucial role in the effective management of interpersonal conflicts in schools. The analyzed literature shows that strengthening these skills reduces the incidence of conflicts, prevents teacher burnout, and promotes more consistent restorative practices. The findings underscore the need to integrate socio-emotional information into initial and ongoing teacher training, as well as to align these processes with institutional policies that foster positive school climate and well-being. Based on the premise that conflict management in schools depends both on institutional conditions and on teachers' personal and professional resources, the article integrates classical and contemporary evidence on emotional intelligence, socioemotional competencies, conflict management models, and school-based supportive approaches (restorative practices, communication skills, mediation). An integrative framework is proposed that considers antecedents (individual traits, training, and institutional culture) mediators (teachers' socioemotional competencies), and expected outcomes (positive school climate, reduced incidents, improved students' socioemotional learning).

**Keywords:** Socioemotional capacities, interpersonal conflicts, conflict management, teachers, school environment.

## COMPÉTENCES ET CAPACITÉS SOCIO-ÉMOTIONNELLES DES ENSEIGNANTS POUR LA GESTION DES CONFLITS INTERPERSONNELS EN MILIEU SCOLAIRE : UNE REVUE THÉORIQUE

### Résumé

Le présent article de revue théorique a pour objectif de présenter un état de l'art et un cadre conceptuel sur les compétences et capacités socioémotionnelles des enseignants, orientées vers la gestion des conflits interpersonnels en milieu scolaire. Parmi les auteurs analysés, les suivants se distinguent: Goleman, CASEL, Extremera et Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez et Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo et Sierra. Tous s'accordent à dire que les compétences socio-émotionnelles des enseignants jouent un rôle crucial dans la gestion efficace des conflits interpersonnels en milieu scolaire. La littérature analysée montre que le renforcement de ces compétences réduit la fréquence des conflits, prévient l'épuisement professionnel des enseignants et favorise des pratiques restauratives plus-émotionnelles à la formation initiale et continue des enseignants, et d'harmoniser ces processus avec les politiques institutionnelles qui encouragent un climat scolaire positif et le bien-être des élèves. Partant du principe que la gestion des conflits à l'école dépend à la fois des conditions institutionnelles et des ressources personnelles et professionnelles des enseignants, l'article articule des preuves classiques et contemporaines concernant l'intelligence émotionnelle, les compétences socioémotionnelles, les modèles de gestion des conflits et les approches scolaires favorables (pratiques restauratives, compétences communicationnelles, médiation). Un cadre intégrateur est proposé, prenant en compte les antécédents (caractéristiques individuelles, formation et

culture institutionnelle), les médiateurs (compétences socioémotionnelles des enseignants: conscience de soi, autorégulation, empathie, compétences sociales et compétences en résolution de conflits) ainsi que les résultats attendus (climat scolaire positif, réduction des incidents, amélioration des apprentissages socioémotionnels des élèves).

Mots-clés: Capacités socioémotionnelles, conflits interpersonnels, gestión des conflits, enseignants, milieu scolaire.

## COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS DOS DOCENTES PARA O MANEJO DOS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO TEÓRICA

### Resumo

O presente artigo de revisão teórica tem como objetivo apresentar um estado da arte e um marco conceitual sobre as competências e capacidades socioemocionais dos professores, orientadas para a gestão de conflitos interpessoais no ambiente escolar. Dentre os autores analisados, destacam-se: Goleman, CASEL, Extremera e Mérida López, Schonert-Reichl, Salas Rodríguez e Arrieta, Chicoma, Santisteban, Martelo e Sierra, todos concordando que as competências socioemocionais dos professores desempenham um papel crucial na gestão eficaz de conflitos interpessoais nas escolas. A literatura analisada demonstra que o fortalecimento dessas habilidades reduz a incidência de conflitos, previne a síndrome de burnout em professores e promove práticas restaurativas mais consistentes. Os resultados reforçam a necessidade de integrar informações socioemocionais na formação inicial e continuada de professores, bem como de alinhar esses processos às políticas institucionais que fomentam um clima escolar positivo e bem-estar. Partindo do princípio de que a gestão de conflitos na escola depende tanto das condições institucionais quanto dos recursos pessoais e profissionais dos docentes, o artigo articula evidências clássicas e contemporâneas sobre inteligência emocional, competências socioemocionais, modelos de gestão de conflitos e abordagens escolares favoráveis (práticas restaurativas, competências comunicativas, mediação). Propõe-se um quadro integrador que considera os antecedentes (características individuais, formação e cultura institucional), os mediadores (competências socioemocionais dos professores: autoconsciência, autorregulação, empatia, habilidades sociais e competências para a resolução de conflitos) e os resultados esperados (clima escolar positivo, redução de incidentes, melhoria da aprendizagem socioemocional dos estudantes).

Palabras-chave: Capacidades socioemocionais, conflitos interpessoais, gestão de conflitos, professores, ambiente escolar.

### Introducción

La normalización de la violencia, la precariedad de recursos en zonas rurales y la sobrecarga laboral docente son factores que propician falencias socioemocionales, afectando el clima escolar y la formación. Esta problemática se agudiza por la carencia de formación sistematizada en los docentes y la falta de bases institucionales para la gestión de conflictos, generando una brecha entre las demandas del entorno y las capacidades profesionales que tensa

la convivencia y la calidad pedagógica. Ante la debilidad de políticas claras y prácticas restaurativas, resulta necesario revisar la literatura científica para comprender los factores incidentes y las competencias requeridas. Este artículo ofrece un marco teórico actualizado y un análisis crítico para orientar futuras prácticas en contextos similares.

El manejo de conflictos interpersonales en el entorno escolar es esencial para la calidad educativa y el bienestar. Aunque los conflictos son inherentes

a la vida escolar, su gestión inadecuada deteriora el clima de aula y obstaculiza el aprendizaje. En este escenario, los docentes asumen un rol central como mediadores, responsables de encauzar las diferencias hacia soluciones constructivas. Por ello, la preparación docente debe trascender el dominio académico e incorporar el fortalecimiento de competencias socioemocionales que permitan un desempeño eficaz en situaciones de tensión.

En el caso específico de la Institución Educativa San Juan de Tocagua (Luruaco, Atlántico), el desafío se acentúa por factores socioculturales y la limitación de recursos. Este contexto demanda de los docentes sensibilidad y resiliencia para responder a los retos de la convivencia. Las competencias socioemocionales se convierten en un recurso estratégico que permite regular emociones, comprender a los demás y canalizar tensiones mediante el diálogo. Estas capacidades no solo favorecen la resolución pacífica de conflictos, sino que inciden directamente en la creación de un clima escolar positivo y en la formación de estudiantes con mayores niveles de tolerancia y responsabilidad social.

Desde el punto de vista metodológico, el presente artículo se basa en una revisión integrada de literatura que articula contribuciones clásicas y estudios contemporáneos. Para ello, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos como Scopus, Scielo, Redalyc, Google Scholar y Dialnet, empleando descriptores relacionados con inteligencia emocional, convivencia y gestión del conflicto. La revisión abarcó investigaciones publicadas entre 1990 y 2024, permitiendo analizar convergencias y vacíos para ofrecer una base estructurada en la discusión del fenómeno.

Esta revisión teórica resulta pertinente al proporcionar un marco conceptual que sistematiza evidencias y prácticas exitosas, generando insumos valiosos para orientar estudios empíricos en realidades locales como la de San Juan de Tocagua. Asimismo, el abordaje de esta temática responde a compromisos globales y nacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que

resaltan la importancia de promover sociedades pacíficas e inclusivas, reconociendo a la escuela y los docentes como actores clave en la construcción de una cultura de paz.

Se optó por el enfoque de revisión integradora para reunir y sintetizar estudios teóricos y empíricos de diversas corrientes metodológicas. La selección de este método responde a la necesidad de articular la literatura clásica sobre inteligencia emocional con investigaciones recientes sobre gestión de conflictos escolares. De esta manera, se busca no solo identificar conceptos clave, sino examinar las implicaciones prácticas de dichas teorías en contextos educativos similares al colombiano.

El proceso de búsqueda incluyó bases de datos internacionales y documentos oficiales de organismos como la UNESCO y la OCDE. Se utilizaron descriptores en español e inglés tales como "competencias socioemocionales", "manejo de conflictos escolares" y "clima escolar". Los criterios de inclusión consideraron estudios pertinentes en educación y psicología publicados entre 1990 y 2024, incorporando antecedentes regionales para contextualizar los hallazgos en el marco de la realidad latinoamericana.

Finalmente, el análisis de los documentos seleccionados se realizó mediante una lectura crítica orientada a identificar convergencias y vacíos en dimensiones conceptuales, metodológicas y contextuales. Esta sistematización permitió construir un marco integrador que vincula las capacidades docentes con la gestión efectiva de conflictos. Se ofrece así un corpus teórico actualizado sobre las transformaciones necesarias para que las instituciones educativas respondan a los desafíos socioculturales de las nuevas generaciones e integren nuevos saberes a su formación académica.

## Desarrollo

En la siguiente sección se hace un recorrido por diversas investigaciones académicas que ofrecen diferentes perspectivas sobre el fenómeno de las competencias socioemocionales aplicadas a la práctica docente, la formación integral de

estudiantes, el manejo de conflictos y la preservación del clima escolar. Se comparten visiones y experiencias de los autores a fin de recoger una visión holística del tema y una comprensión multidimensional de la problemática.

Las competencias socioemocionales constituyen un eje fundamental en la formación integral de las personas y, en el ámbito educativo, se convierten en un recurso indispensable para los docentes en su labor cotidiana. Goleman (1995) las define como un conjunto de habilidades que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, todas orientadas al manejo adecuado de las emociones y a la construcción de relaciones saludables. Dichas competencias no solo son relevantes en la vida personal, sino que, en el caso de los educadores, representan un recurso estratégico para promover aprendizajes significativos en entornos caracterizados por la diversidad y, en muchos casos, por la conflictividad. En consecuencia, los docentes requieren no solo formación disciplinar y pedagógica, sino también un fortalecimiento de su dimensión socioemocional para ejercer una influencia positiva y transformadora en el aula.

La Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2020) ha sistematizado estas competencias en cinco grandes dominios: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Estos dominios constituyen un marco de referencia internacional que permite orientar las prácticas educativas hacia la formación integral de estudiantes y docentes. Así, por ejemplo, la autoconciencia implica reconocer las propias emociones, valores y limitaciones, mientras que la autorregulación supone la capacidad de manejar impulsos y adaptarse a situaciones cambiantes. Por su parte, la conciencia social está vinculada con la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural; las habilidades de relación se asocian con la comunicación asertiva y la cooperación; y la toma de decisiones responsable promueve el juicio ético y reflexivo frente a dilemas de la vida cotidiana. La

metodología consistió en la revisión y análisis documental, extrayendo los puntos esenciales que convergen con la problemática propuesta, con el fin de construir un corpus teórico actualizado y adaptable a los contextos vulnerables rurales contemporáneos.

Estos elementos, al ser integrados en la práctica docente, trascienden la enseñanza de contenidos y se convierten en pilares de una pedagogía orientada al bienestar y la convivencia. Los profesores no solo transmiten conocimientos, sino que también modelan actitudes y comportamientos que repercuten directamente en el clima escolar. Schonert-Reichl et al. (2017) destacan que los docentes que han recibido formación en competencias socioemocionales generan aulas más cohesionadas, donde los estudiantes se sienten reconocidos y apoyados. Esto demuestra que el impacto del docente va mucho más allá de lo académico: su capacidad de escucha, su gestión emocional y su habilidad para construir vínculos sólidos determinan, en gran medida, la calidad de la experiencia escolar.

En este sentido, las competencias socioemocionales de los docentes trascienden la esfera individual para convertirse en una herramienta de gestión pedagógica y organizacional. Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez (2019) sostienen que el manejo adecuado de emociones permite enfrentar de manera más efectiva los conflictos escolares, ya sea entre estudiantes, con las familias o incluso entre colegas. La gestión socioemocional no elimina los conflictos, pero sí transforma su abordaje: en lugar de percibirse como amenazas, los conflictos se convierten en oportunidades para la negociación, la mediación y el aprendizaje colectivo. Esta perspectiva resulta clave en instituciones donde la diversidad cultural, social y económica genera tensiones constantes.

La UNESCO (2021) ha subrayado que la promoción de habilidades socioemocionales en los docentes favorece la construcción de entornos inclusivos, equitativos y seguros, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y ODS

16). Estos objetivos internacionales buscan garantizar una educación de calidad y fomentar sociedades pacíficas y justas, lo que implica que la formación socioemocional de los docentes no debe ser considerada un complemento, sino un componente central de la práctica educativa contemporánea. Integrar estas competencias en las políticas públicas y en los programas de formación inicial y continua de los docentes constituye, por tanto, una estrategia fundamental para cumplir con los compromisos globales en materia educativa.

La ausencia de competencias socioemocionales en el personal docente puede, por el contrario, agravar tensiones y generar ambientes poco propicios para el aprendizaje. El modelo de Thomas y Kilmann (2002) sobre estilos de manejo de conflictos plantea que las personas suelen enfrentar disputas a partir de cinco estilos: competencia, colaboración, compromiso, evitación y acomodación. Los docentes que carecen de habilidades socioemocionales tienden a recurrir a estilos rígidos y poco constructivos, como la evitación o la competencia, lo que limita la posibilidad de alcanzar acuerdos sostenibles. En cambio, aquellos que han desarrollado empatía, autorregulación y comunicación asertiva son capaces de emplear estilos más colaborativos, favoreciendo la construcción de consensos y la transformación positiva de las relaciones.

Las competencias socioemocionales, en este sentido, actúan como un puente entre el saber pedagógico y la práctica convivencial. No se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino de generar entornos donde las diferencias sean reconocidas como oportunidades de aprendizaje y no como amenazas. Salas-Rodríguez y Arrieta (2021) sostienen que, en contextos de vulnerabilidad, la formación socioemocional de los docentes contribuye significativamente a disminuir tensiones sociales y a promover la resiliencia colectiva. Este enfoque permite que los educadores no solo manejen los conflictos, sino que los conviertan en espacios de formación ciudadana, fortaleciendo valores como la solidaridad, la justicia y el respeto mutuo.

En contextos como el colombiano —y particularmente en instituciones educativas rurales como San Juan de Tocagua— este marco conceptual cobra especial relevancia. La OCDE (2020) advierte que la ruralidad enfrenta condiciones de desigualdad estructural que impactan tanto el acceso como la calidad de la educación. En estos escenarios, los conflictos interpersonales no solo surgen de la convivencia escolar, sino que también reflejan problemáticas comunitarias más amplias, como la pobreza, la inequidad y la falta de oportunidades. Por ello, la preparación socioemocional de los docentes se convierte en una herramienta indispensable para articular respuestas pedagógicas flexibles, humanas y sostenibles.

Investigaciones recientes han demostrado que los programas de formación en competencias socioemocionales para docentes inciden positivamente en la reducción de la violencia escolar y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional. Schonert-Reichl et al. (2017) evidencian que los maestros participantes en programas de aprendizaje socioemocional mostraron mayores niveles de empatía y regulación emocional, lo cual repercutió directamente en la cohesión de sus aulas. Estos hallazgos confirman que la formación socioemocional no es un lujo, sino una necesidad pedagógica que impacta de manera directa en la calidad de los procesos educativos y en la satisfacción laboral docente.

En el contexto latinoamericano, Salas-Rodríguez y Arrieta (2021) destacan que la formación socioemocional en entornos de vulnerabilidad contribuye no solo a la resolución de conflictos, sino también al fortalecimiento de la resiliencia escolar. Esto es especialmente relevante en comunidades donde las desigualdades sociales se reflejan en las dinámicas escolares, generando exclusiones, discriminaciones y violencia. En estos casos, la capacidad del docente para mediar, comprender y transformar los conflictos se convierte en un factor protector que garantiza la permanencia escolar y la construcción de un clima de confianza.

Asimismo, las competencias socioemocionales se constituyen en un recurso fundamental para enfrentar el estrés laboral, un fenómeno creciente en el sector educativo. Mérida-López y Extremera (2017) señalan que la inteligencia emocional está estrechamente vinculada con la prevención del *burnout* y con el fortalecimiento de la satisfacción profesional. Los docentes que cultivan la autoconciencia y la autorregulación desarrollan mayor resiliencia frente a las demandas de su labor, evitando que el desgaste emocional afecte su desempeño pedagógico. Este aspecto es particularmente importante en instituciones rurales, donde las carencias materiales y humanas aumentan la presión sobre los educadores.

En instituciones del Atlántico colombiano, donde los recursos son limitados y las condiciones laborales suelen ser precarias, el manejo de emociones y la capacidad de mediación de los docentes representan un recurso invaluable. Extremera et al. (2019) evidencian que la formación socioemocional favorece la cohesión comunitaria y la motivación estudiantil, factores que resultan determinantes en contextos donde la permanencia escolar se ve amenazada por la deserción y la falta de oportunidades. De este modo, las competencias socioemocionales se convierten en un capital pedagógico que fortalece la resiliencia educativa en contextos adversos.

A nivel pedagógico, la integración de las competencias socioemocionales en el currículo no solo potencia la gestión de conflictos, sino que también facilita el aprendizaje académico. La OCDE (2020) sostiene que habilidades como la perseverancia, la responsabilidad y la cooperación tienen un impacto directo en el rendimiento escolar y en la permanencia educativa. Los estudiantes que desarrollan estas competencias presentan mayores niveles de motivación y compromiso, lo cual repercute en la mejora de sus resultados académicos y en la disminución de la deserción. Por ello, la formación socioemocional de los docentes no solo beneficia la convivencia, sino también el logro de metas educativas.

Los docentes que fortalecen su formación en este campo contribuyen a una educación integral que prepara a los estudiantes no únicamente para aprobar contenidos, sino para desenvolverse en sociedades complejas, democráticas y plurales. La UNESCO (2021) enfatiza que las competencias socioemocionales son esenciales para el desarrollo de ciudadanos responsables, capaces de tomar decisiones éticas y de contribuir a la construcción de sociedades pacíficas. Este enfoque se alinea con la necesidad de que la educación contemporánea no solo forme profesionales competentes, sino también personas capaces de vivir en comunidad y de resolver pacíficamente las tensiones sociales.

CASEL (2020) subraya que la implementación de programas de aprendizaje socioemocional debe adoptar un enfoque sistémico en las escuelas, en el que los docentes ocupen un papel central como agentes de cambio. Para que estas iniciativas sean efectivas, no basta con incluir contenidos en el currículo; se requiere también que las instituciones educativas promuevan climas organizacionales coherentes con los valores de la educación emocional. Ello implica que los directivos, las familias y la comunidad educativa en su conjunto participen de manera activa en la construcción de entornos socioemocionalmente saludables.

Por otra parte, Goleman (1995) argumenta que la inteligencia emocional es un predictor del éxito personal y profesional más significativo que el coeficiente intelectual. Este planteamiento reafirma la importancia de formar docentes que no solo dominen contenidos disciplinares, sino que también sean capaces de manejar sus emociones, establecer relaciones constructivas y afrontar los retos de la vida cotidiana. La educación socioemocional de los docentes, en este sentido, repercute directamente en el desarrollo integral de sus estudiantes, quienes se benefician de modelos positivos de resiliencia, empatía y cooperación.

La evidencia empírica de Schonert-Reichl et al. (2017) confirma que los programas de formación socioemocional fortalecen la empatía y la autorregulación en los docentes, lo que a su vez

repercute en climas de aula más cohesionados. Estos resultados sustentan la necesidad de políticas educativas que institucionalicen estas prácticas y que reconozcan el valor de la educación emocional como un componente central del desarrollo profesional docente. En consecuencia, invertir en formación socioemocional no solo contribuye al bienestar individual de los maestros, sino también al fortalecimiento de la convivencia escolar y de la cohesión comunitaria.

El marco conceptual sobre competencias socioemocionales y manejo de conflictos evidencia que la formación docente no puede limitarse a la dimensión cognitiva o disciplinar, sino que debe incorporar el desarrollo integral de habilidades emocionales y relacionales (Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021). La formación socioemocional se convierte en un recurso pedagógico, preventivo y transformador que fortalece la convivencia escolar y que sitúa al docente como mediador clave en la resolución pacífica de tensiones.

La literatura académica contemporánea insiste en concebir las competencias socioemocionales no como un agregado de la práctica docente, sino como un componente esencial que permea todas las áreas del ejercicio pedagógico y las relaciones en los espacios escolares (CASEL, 2020; Goleman, 1995). Desde este nuevo enfoque, la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones conforman una red interdisciplinaria que habilita a los educadores para diagnosticar, intervenir y transformar dinámicas de conflicto en oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, tanto de manera individual como colectiva (Amaya, 2023; Muñoz, 2023).

Esta integración de saberes cognitivos y emocionales exige algo más allá que memorizar o sentir; implica saber actuar en contextos hostiles, aplicando técnicas comunicativas eficientes para estimular posturas reflexivas, críticas y éticas que fomenten la práctica axiológica en la comunidad educativa. Se trata de establecer escenarios de diálogo respetuoso donde se identifiquen los puntos de vista causantes del conflicto y se hallen soluciones

conjuntas que conserven la armonía y la paz entre las partes (Carrascal y Patricia, 2024; Cárdenas, 2024).

La eficacia de las competencias socioemocionales está sujeta en gran parte a los contextos, tales como la cultura institucional, las políticas de convivencia, el liderazgo escolar, los recursos y las redes de apoyo, los cuales toman acción a la hora de poner en práctica dichas competencias (Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021; Sánchez et al., 2022). Un docente formado formal y empíricamente en competencias y habilidades socioemocionales opera con más eficacia cuando la institución promueve prácticas coherentes, como protocolos restaurativos, formación continua y espacios de supervisión pedagógica. Ante la ausencia de estas condiciones, las capacidades individuales de los docentes se ven limitadas por estructuras sociales que reproducen respuestas punitivas o fragmentadas (Galindo Rueda et al., 2025; Chicoma y Santisteban, 2022).

El desarrollo de competencias socioemocionales debe entenderse como un proceso a largo plazo que debe combinar formación inicial, formación continua y práctica reflexiva acompañada (Aguilar et al., 2012; Chicoma y Santisteban, 2022). Estas líneas de formación ofrecen marcos conceptuales, herramientas prácticas, supervisión especializada y espacios de reflexión, posibilitando la toma de decisiones desde la experiencia. Estos programas combinados muestran mayor sostenibilidad en los cambios conductuales y en la mejora del clima escolar (Melendres et al., 2024; Galindo Rueda et al., 2025).

Las evidencias formativas descritas en la literatura pueden agruparse en tipologías: programas centrados en habilidades individuales para la regulación emocional y la autoeficacia; programas relacionales para la comunicación no violenta y dinámicas de cohortes docentes; y enfoques sistémicos para la integración curricular, políticas escolares y participación comunitaria. Estas tipologías generan diferentes impactos en la comunidad educativa, fortaleciendo la mediación y la resolución de conflictos cotidianos, y posibilitando

la transformación en la cultura escolar y en los indicadores de convivencia a mediano plazo (Chicoma y Santisteban, 2022; Aguilar et al., 2021).

Los estudios revisados reportan efectos consistentes como la reducción de incidentes disciplinarios, mejoras en la percepción del clima escolar, descenso en la sensación de desgaste de los docentes y aumento en el portafolio de estrategias de solución de conflictos (Schonert-Reichl et al., 2017; Melendres et al., 2024; Martelo y Sierra, 2025). También se aprecian mejoras en los indicadores de bienestar escolar tras la implementación de programas en educación media. Asimismo, se identifican aumentos en la autoconciencia y las competencias de comunicación, así como una relación entre competencias emocionales docentes y la reducción de manifestaciones de *burnout*.

Sin embargo, los resultados mostraron heterogeneidad: intervenciones breves o poco acompañadas presentan efectos transitorios; en cambio, los programas integrados con seguimiento institucional revelan cambios más duraderos en la convivencia y en los aprendizajes socioemocionales de los estudiantes (Galindo Rueda et al., 2025; Sánchez et al., 2022).

La evaluación de programas socioemocionales implica tanto indicadores de proceso (participación, satisfacción del docente, cambios en la práctica pedagógica) como de resultado (incidencias disciplinarias, clima escolar, rendimiento académico, bienestar integral). En este sentido, Reaño Robles (2023) recalca la importancia de combinar métricas cuantitativas, como cuestionarios estándar y registros de incidentes, con evaluaciones cualitativas, tales como entrevistas, diarios de campo y análisis de casos, para tener una interpretación transversal del fenómeno. También, Melendres et al. (2024) recomiendan evaluaciones longitudinales que permitan apreciar la sostenibilidad de los efectos.

La mediación escolar, entendida como proceso facilitador de resolución pacífica de conflictos, se constituye en una herramienta y escenario privilegiado para la aplicación de competencias

socioemocionales. Cárdenas (2024) plantea que, cuando la mediación se articula con el desarrollo de la empatía, la escucha activa y la neutralidad, los acuerdos que se logran son más duraderos y generan aprendizajes personales en los estudiantes. La mediación transforma el conflicto en oportunidad formativa y democratiza la voz de los actores implicados.

Para desempeñarse como mediador, el docente necesita capacidades específicas: manejo de dinámicas grupales, reconocimiento de emociones implícitas, sostén de la neutralidad y dominio de técnicas comunicativas para guiar el diálogo (Carrascal, 2024; Cárdenas, 2024). Estas capacidades requieren formación práctica y supervisada, así como espacios institucionales que legitimen el papel del mediador más allá de la función disciplinaria.

Las prácticas de reparación simbólica complementan la mediación, pues ponen el énfasis en la reparación del daño, la restauración de relaciones y la responsabilidad social. Martelo y Sierra (2025) señalan que integrar prácticas restaurativas con formación socioemocional docente potencia la cultura de convivencia, desplazando las actitudes contendientes por otras reparativas y conciliadoras.

El vínculo entre inteligencia emocional y prevención del *burnout* es sólido en la literatura: los docentes con alta capacidad de autorregulación y gestión emocional presentan menos índices de agotamiento y mayor satisfacción profesional. Las competencias socioemocionales actúan como recursos que modulan la percepción del estrés y la capacidad de resiliencia (Mérida-López y Extremera, 2017; Muñoz, 2023).

Más allá de la formación individual, las instituciones educativas deben proveer recursos estructurales: supervisión pedagógica, espacios de coaprendizaje, pausas organizadas y programas de apoyo psicológico. Se evidencia que los programas de bienestar integrados en la gestión escolar reducen la rotación docente y mejoran la percepción de

seguridad laboral (Sánchez et al., 2022; Melendres et al., 2024).

Para que las competencias socioemocionales se institucionalicen, las escuelas necesitan mecanismos de sostenibilidad como *mentoring* entre pares, comunidades de práctica docente y acompañamiento técnico continuo; estrategias que favorecen la transformación de lo aprendido a la práctica cotidiana y la adaptación contextual de herramientas metodológicas.

Diversos autores sostienen que el aprendizaje socioemocional debería integrarse tanto como contenido explícito, como en metodologías transversales. Esto implica que la escuela no solo enseñe competencias socioemocionales mediante sesiones puntuales, sino que también las practique en la organización diaria: normas compartidas, pedagogías participativas y evaluaciones formativas (Sánchez et al., 2022; Melendres et al., 2024).

Estudios recientes muestran que asignaturas aparentemente no ligadas a lo emocional, como educación física y artes, pueden ser espacios propicios de socialización emocional y resolución de conflictos. La educación física facilita la construcción de reglas compartidas, el manejo de la frustración y el trabajo cooperativo, mientras que el arte promueve la expresión, la empatía y la reconstrucción de experiencias significativas a la luz de la estética.

Martelo y Sierra (2025) describen prácticas concretas: dinámicas de roles para practicar la escucha y el diálogo; ejercicios de autorregulación como sesiones de yoga o pausas activas; proyectos cooperativos para desarrollar responsabilidades compartidas; y círculos de conversación que habilitan el reconocimiento diverso y la otredad. Dichas prácticas, cuando están sostenidas por la dirección institucional, generan cambios en los patrones de interacción del aula.

En contextos rurales o vulnerables, como es el caso de la Institución Educativa San Juan de Tocagua, las problemáticas escolares están profundamente entrelazadas con las condiciones

socioeconómicas y culturales de la localidad (OCDE, 2020; Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021). Las tensiones familiares, la precariedad de recursos y las expectativas educativas restringidas impactan la dinámica emocional del centro escolar. Por lo tanto, las intervenciones deben articular la escuela con la comunidad, ofreciendo espacios de participación y fortalecimiento de redes de apoyo (Aguilar et al., 2021; Román y Risoto, 2022).

La eficacia de los programas requiere adaptación cultural: contenidos, metodologías y lenguajes deben traducirse a la realidad sociocultural de la comunidad escolar (Carrascal y Patricia, 2024; Galindo Rueda et al., 2025). Esto incluye reconocer formas locales de resolución de conflicto, líderes comunitarios y prácticas de cuidado que pueden potenciar la intervención educativa.

Un vacío persistente es la falta de evaluaciones longitudinales que demuestren la sostenibilidad de los cambios y la transferencia de competencias al conjunto institucional (Reaño Robles, 2023; Sánchez et al., 2022). Muchos estudios reportan mejoras inmediatas, pero existe escasa evidencia sobre la permanencia de estos efectos y su difusión entre el cuerpo docente.

A pesar de los aportes relevantes sobre contextos latinoamericanos, aún falta investigación contextualizada en el Atlántico colombiano y en realidades comparables, donde variables como la ruralidad, el desplazamiento y la precariedad laboral configuran dinámicas singulares (Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021; Muñoz, 2023). La producción científica local resulta clave para generar políticas y prácticas pertinentes.

Se requiere desarrollar marcos de evaluación que integren indicadores posicionales, pedagógicos y comunitarios, capaces de capturar la complejidad de la convivencia escolar. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos es esencial para generar evidencias robustas y accionables (Melendres et al., 2024; Reaño Robles, 2023).

A partir del análisis, se pueden proponer lineamientos prácticos y políticos para fortalecer las

competencias socioemocionales docentes y la gestión de conflictos:

**1. Formación continua articulada:** Diseñar programas que combinen teoría, práctica supervisada y acompañamiento en aula, con evaluación formativa y espacios de reflexión colectiva (Chicoma y Santisteban, 2022; Aguilar et al., 2021).

**2. Políticas institucionales de convivencia:** Impulsar protocolos basados en prácticas restaurativas, mediación y participación estudiantil, evitando las confrontaciones y promoviendo la reparación simbólica y el diálogo honesto (Martelo y Sierra, 2025; Cárdenas, 2024).

**3. Sostenibilidad mediante comunidades:** Fomentar el *mentoring*, las redes de apoyo y comunidades docentes que permitan la transferencia de aprendizajes y la construcción de repertorios locales (Galindo Rueda et al., 2025).

**4. Articulación curricular transversal:** Integrar el aprendizaje socioemocional en todas las áreas del currículo, aprovechando la educación física y el arte como escenarios de socialización emocional (Pulido y Fontecha, 2025; Rodríguez Herrera, 2025).

**5. Evaluación integral:** Implementar marcos de evaluación mixtos y estudios longitudinales para medir la sostenibilidad de los efectos (Reaño Robles, 2023; Melendres et al., 2024).

**6. Adaptación cultural y comunitaria:** Desarrollar programas contextualizados que incorporen saberes locales y la participación de familias y líderes comunitarios (Carrascal y Patricia, 2024; Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021).

Visto desde una perspectiva integradora, es indispensable reconocer que el desarrollo de competencias socioemocionales no solo se expresa

en comportamientos observables, sino que se articula a través de procesos cognitivos, afectivos y éticos que configuran la identidad profesional del docente. Estas competencias consolidan un entramado complejo que permite interpretar las dinámicas interpersonales con profundidad, anticipar tensiones y promover acciones orientadas a fortalecer el tejido relacional de la comunidad educativa. En este sentido, el docente se convierte en un agente que, además de enseñar, también transmite valores en sus estudiantes, articulando su enseñanza a hábitos éticos de buenas prácticas del conocimiento.

Además, las competencias socioemocionales operan como un mecanismo de mediación entre las demandas externas del entorno escolar y el mundo interno del docente. La autoconciencia, por ejemplo, facilita la comprensión del impacto que tienen las emociones en la conducta pedagógica, mientras que la autorregulación permite mantener la estabilidad emocional necesaria para enfrentar situaciones de conflicto sin recurrir a respuestas impulsivas o punitivas. Este dominio emocional contribuye a generar un clima de aula más seguro, donde los estudiantes perciben coherencia entre lo que el docente enseña y el ejemplo axiológico de su comportamiento.

También, es fundamental destacar que la empatía y las habilidades de relación constituyen pilares clave en la construcción de escenarios dialógicos. Cuando el docente logra situarse en la perspectiva del otro, aumenta su capacidad de comprender las causas subyacentes del conflicto, facilitando intervenciones más humanas y proporcionalmente ajustadas a las necesidades de los involucrados. La comunicación activa, por su parte, permite desactivar tensiones antes de que estas escalen, demostrando que los conflictos no siempre requieren intervenciones disciplinarias, sino espacios de reconocimiento mutuo.

Del mismo modo, la toma de decisiones responsable adquiere relevancia en contextos donde las situaciones conflictivas involucran dilemas éticos. Los docentes deben valorar no solo la normativa institucional, sino también las

implicaciones emocionales y sociales de sus acciones. Esto implica considerar la dignidad de los estudiantes, la equidad en el trato y la necesidad de construir soluciones que promueven la justicia restaurativa sobre la sanción. En consecuencia, las competencias socioemocionales se convierten en un recurso indispensable para promover una convivencia basada en la corresponsabilidad y el respeto.

Otro aspecto relevante es el papel de la cultura escolar en la consolidación de estas competencias. Cuando las instituciones educativas promueven prácticas coherentes con los principios del aprendizaje socioemocional, se genera un entorno facilitador para la práctica cotidiana de estas habilidades. Por el contrario, las estructuras escolares rígidas o centradas exclusivamente en la disciplina punitiva dificultan la consolidación de estas competencias y limitan al docente a respuestas reactivas que no atienden la raíz de los conflictos.

Es importante reconocer que el desarrollo de competencias socioemocionales no constituye un destino final, sino un proceso continuo que requiere reflexión permanente, supervisión profesional y cualificación. La práctica reflexiva permite al docente evaluar sus acciones, identificar áreas de mejora y consolidar aprendizajes significativos que impacten tanto en su bienestar como en su clima escolar. La institucionalización de espacios de reflexión colectiva, como comunidades de acompañamiento profesional pedagógico, contribuye a fortalecer estas capacidades de forma constante y progresiva.

Las investigaciones venideras deben contemplar diseños que combinen rigor y pertinencia: estudios cuasiexperimentales con seguimiento longitudinal, investigaciones-acción participativas que involucren a docentes y comunidad, y análisis cualitativos profundos que capten la experiencia subjetiva de la mediación y la intervención socioemocional (Reaño Robles, 2023; Chicoma y Santisteban, 2022).

## Conclusiones

La revisión teórica realizada permite afirmar que las competencias socioemocionales de los docentes constituyen un eje fundamental para la gestión efectiva de los conflictos interpersonales en las instituciones educativas contemporáneas. A lo largo del análisis se evidenció que estas competencias se articulan directamente con la convivencia escolar, la eficacia en la mediación de tensiones y el bienestar, tanto de docentes como de estudiantes. Lejos de ser capacidades accesorias, las competencias socioemocionales emergen como componentes profesionales estructurales, indispensables para sostener prácticas educativas humanizantes y contextualizadas.

En primer lugar, la evidencia revisada demuestra que los docentes emocionalmente diestros logran reconocer, comprender y gestionar las dinámicas relacionales del aula, anticipando los conflictos, conduciendo diálogos restaurativos y favoreciendo climas de respeto y corresponsabilidad. Esta capacidad se amplifica en contextos de carencia y vulnerabilidad, donde los conflictos escolares suelen reflejar tensiones sociales e intrafamiliares, e incluso subculturales más complejas. En tales escenarios, las competencias socioemocionales permiten a los docentes convertirse en agentes de contención emocional y mediación constructiva, reduciendo la escalada de tensiones y fortaleciendo la cohesión grupal, tal como lo sostienen diversos autores analizados (Amaya, 2023; Salas-Rodríguez y Arrieta, 2021; Muñoz, 2023).

En segundo lugar, las investigaciones revisadas confirman que los programas de formación socioemocional dirigidos a docentes producen mejoras significativas en la gestión del conflicto, el bienestar ocupacional y el clima escolar. Intervenciones bien diseñadas logran transformar la práctica pedagógica y consolidar repertorios de afrontamiento emocional sostenibles en el tiempo (Chicoma y Santisteban, 2022; Aguilar et al., 2021). No obstante, se evidencian también desafíos importantes: la falta de políticas institucionales coherentes, el débil acompañamiento docente posterior a las capacitaciones y la escasez de

evaluaciones longitudinales dificulta la sostenibilidad de esos programas.

Un tercer hallazgo central es que la gestión del conflicto en la escuela no se limita a la actuación individual del docente, sino que depende de la existencia de ecosistemas institucionales que promuevan la participación democrática, la justicia restaurativa y el respeto por la diversidad. Las competencias socioemocionales adquieren su máximo potencial cuando se insertan en culturas escolares que valoran el diálogo, la mediación, la resolución colaborativa de problemas y la formación ciudadana. La institución educativa, por lo tanto, debe responsabilizarse no solo de formar docentes emocionalmente competentes, sino también de construir entornos organizacionales coherentes con dichos principios (Sánchez et al., 2022; Galindo Rueda et al., 2025).

Asimismo, el análisis permitió concluir que las competencias socioemocionales producen un impacto directo en la prevención del *burnout* docente y en la construcción de condiciones de trabajo emocionalmente sostenibles. La literatura confirma que el manejo adecuado de emociones protege al docente frente a la sobrecarga laboral, la frustración y la violencia simbólica o explícita que puede emerger en entornos escolares complejos. Por ende, fortalecer las competencias socioemocionales no solo beneficia al estudiantado, sino también a la salud emocional y mental de los docentes.

Aún se requieren estudios longitudinales que evidencien la sostenibilidad de los cambios, investigaciones contextualizadas en zonas rurales y

vulnerables, y marcos de evaluación más integrales que articulen dimensiones pedagógicas, socioemocionales y comunitarias. Estas zonas grises representan oportunidades para investigaciones futuras comprometidas con la transformación de la convivencia escolar desde la perspectiva socioemocional.

Las competencias socioemocionales docentes constituyen un pilar estratégico para la construcción de escuelas más pacíficas, democráticas y emocionalmente seguras. Su fortalecimiento exige articulación entre formación inicial, capacitación continua, acompañamiento profesional y políticas institucionales que legitimen prácticas restaurativas, mediadoras y dialógicas. Solo desde esta integración sistemática será posible que las instituciones educativas respondan a los desafíos actuales y promuevan aprendizajes integrales que incluyan no solo el saber académico, sino también la sensibilidad, la responsabilidad y el respeto por la vida comunitaria.

Comprender estas competencias como parte central de la labor docente permite proyectar investigaciones aplicadas que respondan a las necesidades específicas de los contextos escolares colombianos. Tal como lo afirma la UNESCO (2021), el fortalecimiento de estas competencias contribuye al logro de una educación de calidad, equitativa y sostenible. De este modo, las competencias socioemocionales no solo enriquecen la práctica pedagógica, sino que también aportan a la construcción de sociedades más justas, pacíficas y cohesionadas.

## Referencias

- Aguilar, M. D. R. C., Vargas, P. P. S. y Camarena, R. H. A. (2021). *Programa de competencias socioemocionales a docentes para la gestión del bienestar escolar en instituciones educativas secundarias JER-UGEL Piura*. Ciencia y Educación, 2(10), 6-25.
- Amaya, N. E. G. (2023). *Las competencias socioemocionales: Factor clave en el desarrollo docente*. Revista de Climatología. Edición Especial Ciencias Sociales, 23, 3174.

- Cardenas Cardenas, L. J. (2024). *La mediación como estrategia de resolución de conflictos para fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes de grado 11 IE Sagrado Corazón de Jesús Betlemitas–San Lorenzo Nariño*.
- Carrascal, Z. y Patricia, I. (2024). *Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo*. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Generales (CIEG), 67(3), 67-82.
- CASEL. (2020). *SEL framework*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- Chicoma, M. D. P. M. y Santisteban, B. F. (2022). *Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa*. Revista Psicológica Herediana, 15(2), 61-76.
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). La inteligencia emocional y el bienestar del profesorado: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 81–89. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Faneite, A. y Fernando, S. (2023). *Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes*.
- Galindo Rueda, J. P., Silva Rosas, A. J. y Carvajal Ramirez, M. C. (2025). *Fortalecimiento de competencias pedagógicas de docentes para la enseñanza del aprendizaje socioemocional con base en el modelo CASEL*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Martelo, M. J. L. y Sierra, W. F. E. (2025). *Estrategias docentes para fortalecer las competencias socioemocionales y la convivencia escolar en estudiantes*. Revista Latinoamericana Ogmios, 5(13), 1-11.
- Melendres, C. C. B., Costales, M. E. P., Salazar, A. V. C., Sánchez, M. C. G. y Pacheco, E. E. P. (2024). *Desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto educativo: Estrategias para el bienestar integral*. MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 3(9), 797-810.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Muñoz, D. (2023). *Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula*. Revista Estudios Psicológicos, 3(4), 30-42.
- OECD. (2020). *OECD Learning Compass 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pulido, C. A. H. y Fontecha, M. M. (2025). *El desarrollo de la educación socioemocional, la prevención y resolución de conflictos en la escuela desde la educación física*. Bastcorp International Journal, 4(1), 349-373.
- Reaño Robles, E. A. (2023). *Competencias socioemocionales y resolución de conflictos docentes de instituciones educativas públicas de San Luís, 2022*.
- Rodríguez, V. Y. O. (2023). *El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor*. Revista Panamericana de Pedagogía, 35, 80-101.

- Rodríguez-Herrera, M. C. (2025). *Educación en competencias socioemocionales, ciudadanas y una cultura de paz a través del arte*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 82-88.
- Román, N. S. y Risoto, M. A. (2022). *Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de educación infantil*. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(58), 591-612.
- Salas-Rodríguez, J., & Arrieta, J. (2021). Formación socioemocional docente en contextos vulnerables: un camino hacia la resiliencia escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–63. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200045>
- Sánchez, A. I. B., Jiménez, R. V., Sotelo, M. C. y Ruiz, E. B. (2022). *La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 651-663.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *Social and emotional learning in teacher education: Preparing all educators to teach SEL*. CASEL.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2002). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Xicom.
- UNESCO. (2021). *Futures of education: Learning to become*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/>