

Gestión de la convivencia en escuelas de Latinoamérica: Revisión bibliográfica

Managing coexistence in Latin American schools: A literature review

Betssy Cuellar Quispe

bcuellarq@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8596-9077>

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Héctor Raúl Santa María Relaiza

hsantamariar@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4546-3995>

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 23 de septiembre de 2025 /Arbitrado 21 de octubre de 2025 /Aceptado 18 de noviembre 2025 /Publicado 02 de diciembre de 2025

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.86>

RESUMEN

La gestión de la convivencia escolar ha transitado de modelos centrados en normas y sanciones hacia enfoques participativos e inclusivos que buscan involucrar a toda la comunidad educativa. Sin embargo, en América Latina persisten altos niveles de conflicto. Este estudio tiene como objetivo analizar sistemáticamente la producción investigativa sobre la gestión de la convivencia en escuelas de Latinoamérica. El enfoque del estudio es cualitativo, orientado bajo lineamientos del protocolo PRISMA, se realizó el cribado con criterios de exclusión e inclusión, se hallaron 21 artículos científicos, entre los años 2021-2025, para la revisión sistemática. En los resultados, Chile lideró con 10 estudios, seguido por Colombia (6), Perú (3) y México (2). También, se descubrió la existencia de brechas perceptivas, predominio de planteamientos reactivos y la urgencia de intervenciones preventivas. Además, programas como Chumay Kaykayan disminuyeron victimización y desarrollaron habilidades prosociales. En conclusión, la gestión de la convivencia escolar debe pasar a modelos holísticos, integrando familia-escuela-comunidad para reducir la violencia estructural. Por último, la formación democrática, participación estudiantil y equidad institucional necesitan de estrategias culturales sostenibles para entornos resilientes.

Palabras clave:

América Latina; Coexistencia pacífica; estrategias; Habilidades sociales; Gestión educacional; Violencia

ABSTRACT

The management of school coexistence has transitioned from models centered on norms and sanctions to participatory and inclusive approaches that seek to involve the entire educational community. However, high levels of conflict persist in Latin America. This study aims to systematically analyze investigative production on the management of coexistence in schools in Latin America. The study's approach is qualitative, guided by the guidelines of the PRISMA protocol, and was carried out based on exclusion and inclusion criteria, 21 scientific articles were collected, between the years 2021-2025, for systematic review. In the results, Chile led with 10 studies, followed by Colombia (6), Peru (3) and Mexico (2). Also, the existence of perceptual gaps, the predominance of reactive plantings and the urgency of preventive interventions were discovered. Furthermore, programs like Chumay Kaykayan decreased victimization and developed prosocial skills. In conclusion, the management of school coexistence must move to holistic models, integrating family-school-community to reduce structural violence. Finally, democratic formation, student participation and institutional equity require sustainable cultural strategies for resilient environments.

Keywords:

Educational management; Strategies; Latin America; Peaceful coexistence; Social skills; Violence

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la gestión de la convivencia escolar (GCE) ha evolucionado desde enfoques normativos y punitivos hacia perspectivas participativas, inclusivas y centradas en el diálogo. En el contexto latinoamericano, persiste una preocupante incidencia de violencia escolar, donde el bullying afecta al 23% y la violencia escolar impacta al 70% de los estudiantes (UNICEF, 2022), evidenciando la magnitud del problema.

Por otra parte, la familia y el contexto deben considerarse como factores clave de análisis. Iglesias (2023), señala que la violencia familiar está legitimada culturalmente, especialmente a través del castigo físico, y que estos patrones se reproducen en el ámbito escolar. En esta misma línea, Reinoso et al. (2024) destacan que las agresiones recurrentes se originan en contextos de disfuncionalidad familiar y pobreza extrema, lo que refleja una estrecha relación entre violencia y desigualdad social. De manera complementaria, Cuadra et al. (2021) subrayan la importancia de articular la escuela, la familia y la comunidad para fortalecer la GCE. En conjunto, estos estudios evidencian la necesidad de un abordaje integral que reconozca el papel del contexto familiar y social en la gestión de la convivencia.

En respuesta a esta problemática diversos países latinoamericanos han impulsado programas y enfoques de intervención. Contreras y Cabrera (2025) advierten que la convivencia escolar atraviesa una etapa crítica, asociada al incremento de la violencia y la consecuente exclusión social. De manera similar, Pereira et al. (2025) atribuyen los efectos negativos a la práctica punitiva hegemónica. Por otro lado, Ortiz-Mallegas et al. (2022) analizan que estas prácticas punitivas son percibidas como respuesta eficiente a las presiones de políticas educativas, como un legado cultural autoritario, reproducido en las familias. Por lo contrario, Cardona et al. (2025) mencionan que la violencia impacta en la interacción, percepción y la gestión para la no violencia. En respuesta a ello, Roger et al. (2022) proponen un programa que disminuye la disruptividad y agresión, aplicados en contextos sociales violentos. En tal sentido, se necesita promover estrategias comunicativas y de diálogo que conlleven a la reflexión del contexto.

De igual modo, el desarrollo de habilidades socioemocionales y prosociales resulta fundamental. Pinedo-Castro (2024) plantea que las conductas antisociales deben afrontarse mediante la formación en regulación emocional y empatía, mientras que Benítez et al. (2024) sostienen que el comportamiento prosocial, mejora la eficacia en la resolución de conflictos. Por tanto, estos enfoques demuestran que la educación emocional constituye un componente clave para la mejora de la convivencia y la gestión de los conflictos escolares.

Además, el fortalecimiento del vínculo pedagógico y el uso de estrategias docentes adecuadas son determinantes para una convivencia escolar positiva. Urra (2024) resalta el papel del docente como facilitador de vínculos pedagógicos desde su formación inicial. En ese mismo sentido, Larios (2021) enfatiza la necesidad de apoyo directivo para consolidar relaciones positivas en el aula. Asimismo, Vásquez-Arango y Briceño-Martínez (2022) advierten que la GCE debe incluir estrategias formativas para docentes y estudiantes, mientras que Romero et al. (2023) destacan las estrategias metacognitivas como vía para fortalecer la autorregulación. En consecuencia, el docente emerge como un agente clave en la construcción de ambientes de aprendizaje saludables.

Por otra parte, la participación estudiantil y los procesos democráticos se configuran como ejes esenciales. Tume (2024) analiza la convivencia desde un enfoque participativo y democrático, basado en el involucramiento, los acuerdos colectivos y resolución colaborativa de conflictos. En consonancia, Gómez (2024) evidencia una relación significativa entre la gestión de la convivencia escolar y el

liderazgo estudiantil, vinculado con prácticas de inclusión, comunicación y equidad. En consecuencia, resulta indispensable fomentar el liderazgo transformacional estudiantil, que promueva una convivencia más justa y participativa.

Respecto a la gestión institucional y los roles organizativos, Miranda et al. (2022) observan que los docentes suelen valorar positivamente las políticas públicas de convivencia escolar, aunque persisten diferencias con las percepciones estudiantiles, lo que genera brechas en la implementación de actividades. En contraste, Miranda et al. (2024) señalan que la Escala de Convivencia Escolar carece de una definición clara en los equipos directivos, limitando su función dentro de las políticas públicas. Por su parte, Ascorra et al. (2021) y Ascorra y Cárdenas Mancilla (2024) analizan la vinculación territorial y las inequidades laborales, las cuales condicionan la gestión institucional y fomentan respuestas reactivas. En conjunto, los estudios destacan la necesidad de clarificar los roles institucionales y promover la participación corresponsable entre los actores educativos y comunitarios.

En síntesis, la gestión de la convivencia escolar en América Latina, insertada en un contexto de violencia estructural y desigualdad social, demanda enfoques integrales que articulen familia, escuela y comunidad. Esta articulación debe sustentarse en políticas inclusivas, desarrollo socioemocional, liderazgo docente y estudiantil, así como en la redefinición de los roles institucionales para mejorar la convivencia en los centros educativos de la región.

Desde una revisión sistemática de la literatura, se han identificado hallazgos que muestran tensiones persistentes entre los discursos y las políticas sobre la gestión de la convivencia escolar. Con base a ello, surgieron las siguientes interrogantes que orientan el estudio: ¿Cómo debe abordar la gestión de la convivencia escolar la violencia que se origina en los factores familiares y contextuales?, ¿Qué enfoques y programas de intervención contribuyen a la gestión de la convivencia escolar?, ¿Cómo favorecen las habilidades socioemocionales y prosociales a la mejora de la gestión de la convivencia escolar?, ¿Por qué es importante considerar el vínculo pedagógico y las estrategias en la gestión de la convivencia escolar?, ¿Por qué es necesaria la participación estudiantil y los procesos democráticos en la gestión de la convivencia escolar?, ¿Por qué la gestión y los roles institucionales evaluados no han evidenciado resultados efectivos?

En consecuencia, esta revisión destaca la realidad de los países como Colombia, México, Perú y Chile los cuales enfrentan problemas de violencia y exclusión social que deben abordarse desde la gestión de la convivencia escolar. Los estudios analizados se agrupan en seis categorías clave: (1) familia y contexto, (2) enfoques y programas de intervención, (3) habilidades socioemocionales y de prosocialidad, (4) vínculo pedagógico y estrategias docentes, (5) participación estudiantil y procesos democráticos, y (6) gestión y roles institucionales.

En cuanto a los factores familia y contexto, en México, Iglesias (2023) identifica que la violencia se reproduce en entorno familiar, mientras que, en Colombia, Reinoso et al. (2024) agregan que las desigualdades sociales se reflejan en el bajo rendimiento, la salud mental y la agresividad, afectando directamente la convivencia social. Desde esta perspectiva, Cuadra et al. (2021) en Chile, sostienen que estas problemáticas requieren una intervención articulada entre familia, escuela y comunidad. En conjunto, estos autores coinciden en que la vulnerabilidad de la convivencia escolar debe abordarse desde enfoques democráticos e inclusivos.

Respecto a la categoría de enfoques y programas de intervención s Chile, Perú y Colombia destacan por el desarrollo de experiencias significativas. Pereira et al. (2025), Ortiz-Mallegas et al. (2022), Contreras y Cabrera (2025), Roger et al. (2022) y Cardona et al. (2025) plantean que los enfoques formativos y estrategias participativas mejoran las dimensiones de la convivencia escolar.

Además, se resalta el éxito del programa Chumay Kaykayan, el cual reduce la victimización, las conductas disruptivas y la agresión a través del fortalecimiento de las redes sociales.

En este sentido, los estudios en Perú y Colombia sobre las habilidades socioemocionales y de prosocialidad se centran en el desarrollo de las habilidades blandas, promover entornos integradores y fortalecer el aspecto socioemocional (Pinedo-Castro, 2024). Asimismo, el comportamiento prosocial contribuye eficazmente a la regulación emocional (Benítez et al., 2024). Estas se complementan porque ayudan a predecir la gestión de conflictos, mejora la comunicación de manera eficaz, fortalece las interacciones y regula emociones.

En relación al vínculo pedagógico y las estrategias docentes en Chile, Urra (2024) enfatiza la formación docente en estrategias interactivas que fomenten relaciones saludables. En México, Larios (2021) resalta el rol docente como andamiaje clave para el desarrollo socioemocional y la creación de vínculos positivos. Asimismo, en Colombia, Vásquez-Arango y Briceño-Martínez (2022) junto con Romero et al. (2023) destacan la implementación de estrategias formativas y metacognitivas que promuevan la participación y la autorregulación como ejes de la convivencia.

Por otra parte, la participación estudiantil y los procesos democráticos se fortalecen como elementos fundamentales. En Perú, Tume (2024), examina el nivel de participación estudiantil y su relación con el liderazgo y la convivencia escolar, mientras que, en Colombia, Gómez (2024) demuestra la correlación significativa entre la gestión de la convivencia y el liderazgo estudiantil transformacional y situacional, elementos que favorecen la inclusión y los ambientes positivos. Estos estudios evidencian que la democratización de la vida escolar contribuye al sentido de pertenencia y corresponsabilidad en la convivencia.

Finalmente, en torno a la gestión y roles institucionales, en Colombia, Miranda et al. (2022) analizan las percepciones sobre la implementación de políticas dirigidas a los docentes, hallando una brecha significativa entre las valoraciones del profesorado y del estudiantado (Miranda et al., 2024). En Chile, Ascorra et al. (2021) proponen la intervención territorial y la socialización de roles institucionales para fortalecer la convivencia, mientras que Guerrero et al. (2025) promueven una gestión más clara y coherente orientada al rol docente. Por el contrario, Ascorra y Cárdenas (2024) advierten que las limitaciones de recursos y los enfoques administrativos restringidos obstaculizan la gestión efectiva de la convivencia escolar.

En conclusión, el presente estudio tiene como objetivo analizar sistemáticamente la producción investigativa de artículos científicos relacionados con la gestión de la convivencia en las escuelas de Latinoamérica de los países (Colombia, Chile, Perú y México), destacando los factores familia y contexto, enfoques y programas de intervención, habilidades socioemocionales y de prosocialidad, el vínculo pedagógico y las estrategias docentes, la participación estudiantil y los procesos democráticos, finalmente, la gestión y roles institucionales.

MÉTODO

El presente artículo adopta un enfoque cualitativo de tipo revisión sistemática, orientado al análisis de la gestión de la convivencia en las escuelas de Latinoamérica. El estudio se centra en seis categorías temáticas: factores familiares y contextuales, habilidades socioemocionales y prosocialidad, vínculo pedagógico y estrategias docentes, participación estudiantil y procesos democráticos, enfoques y programas de intervención, y gestión y roles institucionales.

En el proceso de análisis se aplicó el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo cual permitió organizar de forma clara y detallada, extrayendo artículos indexados de acceso abierto relacionados con los idiomas español, inglés y portugués.

La búsqueda se realizó entre el 1 de junio y el 20 de noviembre de 2025. Los artículos seleccionados incluyeron enfoques cuantitativos con diseños no experimentales, correlacionales, descriptivos, transversales, perceptivos y cuasi experimentales, así como estudios mixtos secuenciales y de estudio de casos. Esta diversidad permitió abordar la gestión de la convivencia desde múltiples perspectivas metodológicas.

En cuanto a las fuentes de información, se incluyeron artículos científicos y originales provenientes de las bases de datos Scopus, SciELO y Dialnet, con revisión por pares bajo los descriptores en español “gestión de la convivencia escolar” y “convivencia escolar”. En inglés se emplearon los términos “management of school coexistence” y “school coexistence”, combinados mediante los operadores booleanos AND y OR. La búsqueda evidenció diversas limitaciones contextuales en torno a la convivencia escolar, lo cual marcó un reto analítico.

Los términos combinados que se utilizaron fueron los siguientes: (TITLE-ABS-KEY(management of school coexistence) OR (school coexistence) AND (Gestión de la convivencia escolar) OR (convivencia escolar)) en el campo del título para Scopus. En el campo de SciELO, para el campo del título fue: gestión de la convivencia escolar (Tema) OR Convivencia escolar (Todos los campos) AND Management of school coexistence (Todos los campos) OR school coexistence (Todos los campos) and 2022 or 2021 or 2024 or 2023 or 2025 (Años de publicación) and Artículo (Tipos de documentos) and Psychology Social or Education Educational Research or Management (Categorías de Web of Science) and Psychology Social or Education Educational. En Dialnet: gestión de la convivencia escolar AND convivencia escolar AND Management of school coexistence OR school coexistence. En REBID: gestión de la convivencia escolar OR convivencia escolar. En EBSCO: management of school coexistence OR school coexistence. En CAMJOL: gestión de la convivencia escolar.

Como resultado se obtuvieron 79 artículos identificados, de los cuales 23 eran de Scopus, 27 de SciELO, 20 de Dialnet, 2 de REBID, 5 de EBSCO y 1 de CAMJOL. Los artículos fueron descargados en Mendeley y posteriormente analizados en una hoja de Excel, donde se incluía: autores y año, revista, base de datos, idioma y tipo de estudio. Antes de iniciar con la lectura de los resúmenes y resultados, se definieron los criterios de inclusión y exclusión.

Para la exclusión de artículos, se destacaron los duplicados, los de enfoque exclusivamente cualitativos, los no indexados, los países no latinoamericanos, los de revisión sistemática, con resultados poco consistentes y sin enlace DOI. Los artículos que fueron considerados fueron a partir del año 2020 hasta el 2025.

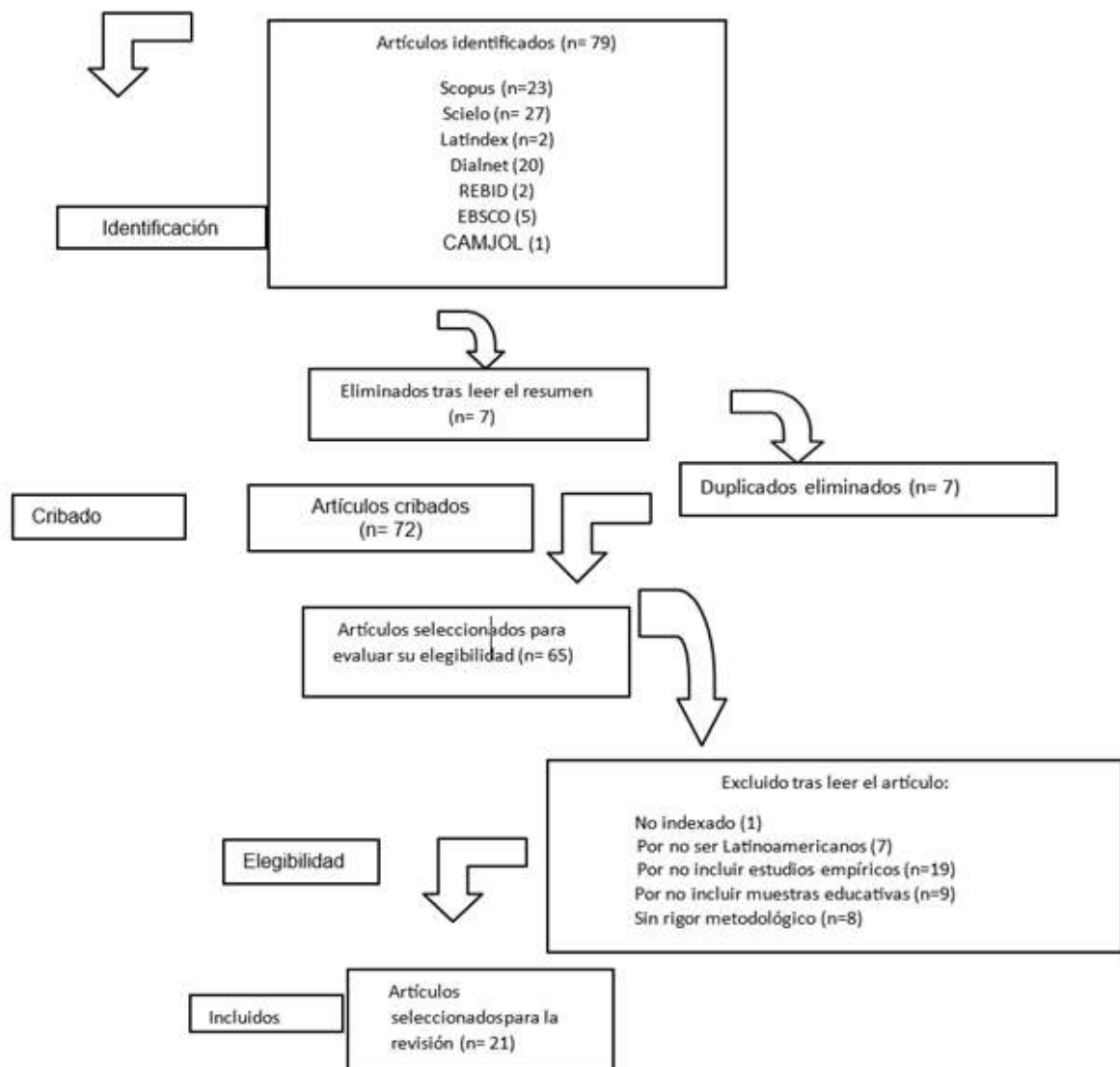
Durante el primer cribado, se eliminaron 7 artículos tras la lectura del resumen y otros 7 duplicados, quedando 65 documentos para la evaluación de legitimidad. Posteriormente, se excluyeron 1 artículo no indexado, 7 no latinoamericanos, 19 sin estudios empíricos, 9 sin muestras educativas y 8 con escaso rigor metodológico. Solo 21 artículos cumplieron los criterios de inclusión, constituyendo el corpus final. El proceso completo se presenta en la Figura 1 (Flujograma PRISMA).

La evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos se realizó mediante criterios específicos para cada tipo de diseño metodológico. Para los estudios cuantitativos se evaluaron: el diseño del estudio, la representatividad de la muestra, la validez y confiabilidad de los instrumentos, el análisis estadístico empleado y la claridad de los resultados. Para los estudios mixtos, se examinó adicionalmente: la integración de datos cuantitativos y cualitativos, la coherencia entre fases del estudio y la consistencia teórica de las decisiones metodológicas.

Se utilizó una escala de valoración con tres niveles de calidad metodológica: alta (80–100%), moderada (60–79%) y baja (menos del 60%). Esta evaluación permitió identificar fortalezas, limitaciones y el nivel de evidencia disponible en cada categoría temática.

La extracción de información se efectuó mediante un protocolo estructurado, que incluyó: datos bibliográficos completos, características metodológicas, población y muestra, instrumentos utilizados, principales hallazgos por categoría temática, limitaciones y conclusiones. La información se registró en una matriz de doble entrada, lo que facilitó la comparación sistemática entre estudios y la identificación de patrones temáticos. Dos revisores independientes participaron en el proceso, resolviendo las discrepancias por consenso.

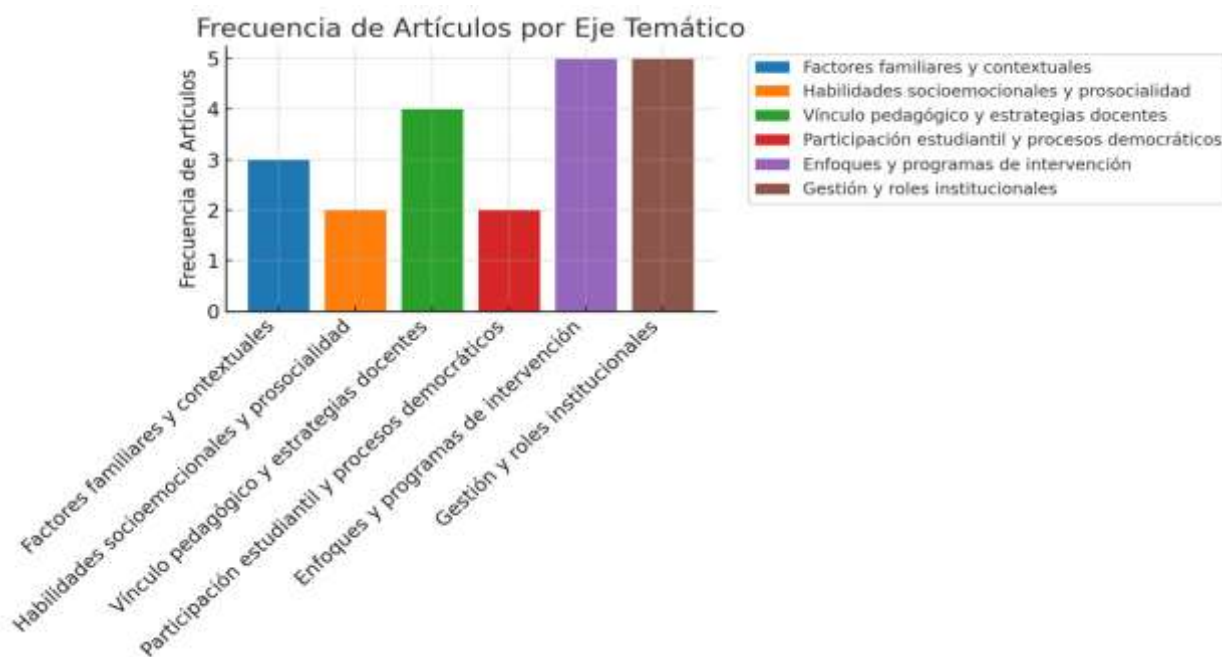
Esta revisión reconoce ciertas limitaciones metodológicas. Primero, la búsqueda se limitó a artículos en español, inglés y portugués, lo que pudo excluir estudios relevantes publicados en otros idiomas. Segundo, el rango temporal de búsqueda (2020-2025) pudo haber limitado la inclusión de investigaciones clásicas sobre el tema. Tercero, la heterogeneidad en los diseños metodológicos de los estudios incluidos dificulta la comparación directa de resultados. Cuarto, la variabilidad en la calidad metodológica de los estudios primarios afecta el nivel de evidencia disponible. Finalmente, el predominio de estudios de cuatro países (Colombia, Perú, México y Chile) reduce la posibilidad de generalizar los hallazgos a toda Latinoamérica. Estas restricciones sugieren la necesidad de ampliar y diversificar futuras investigaciones sobre la gestión de la convivencia escolar.

Figura 1. Flujograma PRISMA del proceso de selección de estudios

Se destaca que estas investigaciones provienen de Colombia (6), Perú (3), México (2) y Chile (10). Para el análisis temático se construyó una matriz de resultados que clasificó cada artículo según su enfoque predominante, agrupándolos en las seis categorías: factores familiares y contextuales, habilidades socioemocionales y prosocialidad, vínculo pedagógico y estrategias docentes, participación estudiantil y procesos democráticos, enfoques y programas de intervención y gestión y roles institucionales. Esta categorización temática permitió sistematizar las tendencias principales de la región latinoamericana en torno a la gestión de la convivencia escolar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en el análisis sistemático de los 21 artículos sobre la gestión de la convivencia escolar en América Latina se presentan mediante un gráfico de barras de las seis categorías temáticas identificadas (Figura 2). Por otro lado, para facilitar la interpretación de las tendencias investigativas se analizará la tabla de resultados por autor diferenciándolo por colores.

Figura 2. Distribución de artículos por categoría temática**Tabla 1.** Datos de publicación de artículos consultados

N°	Autores y año		Revista	Base de datos	Idioma	Tipo de estudio	
1	Cardona	et al. (2025)	Retos	Scopus	Español	Cuantitativo correlacional	
2	Contreras y Cabrera (2025)		Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)	Scopus	Español	Mixto (pre-post intervención + CENVI)	
3	Pereira Elgueta et al. (2025)		Páginas de Educación	SciELO	Español	Mixto (estudio de caso con componente cuantitativo)	
4	Ascorra y Cárdenas (2024)		Perspectiva Educacional	SciELO	Español	Cuantitativo descriptivo-inferencial	
5	Miranda et al. (2024)		Psicogente	Dialnet	Español	Cuantitativo comparativo (estudiantes-docentes)	
6	Benítez et al. (2024)		Electronic Journal of Research in Education Psychology	Scopus	Español	Cuantitativo (modelo de ecuaciones estructurales)	
7	Urta (2024)		Retos	Scopus	Español	Mixto secuencial	
8	Vásquez-Arango y Briceño-Martínez (2022)		Revista Electrónica en Educación y Pedagogía	SciELO	Español	Cuantitativo (CENVI)	

9	Miranda Medina et al. (2022)	Justicia		Dialnet	Español	Cuantitativo perceptivo
10	Roger et al. (2022)	Revista de Estilos de Aprendizaje		Dialnet	Español	Cuasiexperimental (pre-post)
11	Ascorra et al. (2021)	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social		Scopus	Español	Cuantitativo (análisis de conglomerados)
12	Larios Gómez (2021)	Apuntes Universitarios		EBSCO	Español	Cuantitativo descriptivo-transversal
13	Gómez (2024)	Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar		SciELO	Español	Cuantitativo correlacional
14	Reinoso Pérez et al. (2024)	Revista de Ciencias Sociales		Scopus	Español	Cuantitativo descriptivo
15	Guerrero et al. (2025)	Psicoperspectivas		Scopus	Español	Mixto (análisis de rol con datos cuantitativos)
16	Cuadra et al. (2021)	Psicología Escolar e Educativa		SciELO Brasil	Español	Mixto (grupos de discusión cuantificados)
17	Ortiz-Mallegas et al. (2022)	Revista Electrónica Educare		Scopus	Español	Mixto (mesas de análisis con codificación cuantitativa)
18	Tume Chunga (2024)	Revista Scientific		SciELO	Español	Cuantitativo descriptivo
19	Pinedo (2024)	Revista Docentes 2.0		SciELO	Español	Mixto (revisión + análisis cuantitativo de artículos)
20	Iglesias Ortuño (2023)	Comunitania		Dialnet	Español	Mixto (análisis documental cuantificado)
21	Romero Saldarriaga et al. (2023)	Universidad Ciencia y Tecnología		SciELO	Español	Cuantitativo

La tabla 1 expone una predominancia de estudios cuantitativos (57%) y de enfoque mixto (43%), con una mayor producción científica en Chile y Colombia. Las revistas indexadas en Scopus y SciELO concentran la mayoría de aportes, lo cual sustenta la solidez y actualidad de las evidencias analizadas. Esta distribución refleja el creciente interés académico por fortalecer la convivencia escolar desde perspectivas empíricas y aplicadas.

Tabla 2. Resultados agrupados según el eje temático

Eje temático	Autores (año)	Resultados similares agrupados
1. Factores familiares y contextuales	Iglesias Ortuño (2023)	Transformaciones familiares requieren enfoques democráticos; violencia familiar se reproduce en escuela; modelo de fortalezas familiares promueve convivencia democrática.
	Reinoso Pérez et al. (2024)	Bullying prevalente en contextos vulnerables como Riohacha; origen en disfuncionalidad familiar y pobreza; necesidad de intervenciones integrales familia-escuela-comunidad.
	Cuadra et al. (2021)	Padres perciben deterioro de convivencia con edad; en vulnerabilidad, escuela prioriza académico; convivencia depende de crianza y rol escolar, limitada por sobreprotección legal.
2. Habilidades socioemocionales y prosocialidad	Pinedo (2024)	Habilidades blandas fortalecen interacciones y reducen conflictos; entornos integradores promueven convivencia positiva; desarrollo socioemocional esencial para resolución de problemas.
	Benítez et al. (2024)	Comportamiento prosocial predice gestión de conflictos y comunicación; eficacia social influye en regulación emocional; ajuste social/normativo tiene efectos negativos en mediación.
3. Vínculo pedagógico y estrategias docentes	Urra (2024)	Predominio de estrategias interactivas en vínculo pedagógico; tensiones en límites relacionales; necesidad de formación inicial para gestión proactiva.
	Larios (2021)	Profesores carecen de apoyo, afectando clima laboral; rol docente clave para vínculos positivos; alta correlación entre clima y acoso.
	Vásquez y Briceño (2022)	Necesidad de estrategias formativas en gestión de convivencia; percepciones poco favorables en formación para no violencia y participación.
	Romero et al. (2023)	Historias y metacognición favorecen cohesión social; cuentos promueven expresión emocional y resolución pacífica; reducen conductas disruptivas.

4. Participación estudiantil y procesos democráticos	Tume (2024)	Participación estudiantil central en estudios; descripciones varían por dimensión; niveles regulares a malos en Piura, demandando intervenciones.
	Gómez (2024)	Relación significativa entre convivencia y liderazgo estudiantil; estilos transformacional y situacional fortalecen inclusión; componentes como decisiones consensuadas promueven ambientes positivos.
5. Enfoques y programas de intervención	Pereira et al. (2025)	Bajo conflictividad con enfoques formativos vs punitivos; priorizar diálogo preventivo; prácticas colaborativas generan confianza.
	Ortiz et al. (2022)	Prácticas punitivas eficientes por presiones educativas y legado cultural; legitimadas como “castigo con afecto” para límites de autoridad.
	Contreras y Cabrera (2025)	Estrategia participativa reduce violencia; necesidad de enfoques sistemáticos; liderazgo distribuido clave para cambios.
	Roger et al. (2022)	Programa Chumaq Kaykayan reduce victimización y disruptividad; fortalece red social; mejora dimensiones de convivencia.
	Cardona Ortiz et al. (2025)	Correlación entre violencia en recreo y estrategias; disparidad percepción-efectividad; correlaciones positivas sugieren estrategias reactivas.
6. Gestión y roles institucionales	Miranda et al. (2022)	Alta percepción de implementación de política por docentes; diferencias por edad; homogeneidad en otros aspectos.
	Guerrero et al. (2025)	ECE gestiona crisis solitaria; falta de rol claro; recomendaciones para formación y apoyo no punitivo.
	Ascorra y Mancilla (2024)	Variación en recursos humanos por dependencia; inequidades laborales; enfoque administrativo predomina.
	Miranda et al. (2024)	Brecha percepción docentes-estudiantes en política; variaciones por género/edad/institución en estudiantes; solo edad en docentes.
	Ascorra et al. (2021)	Articulación territorial esencial; perfiles de sostenedores diferenciados; socialización de roles discrimina perfiles.

Análisis crítico y comparativo de los hallazgos

El análisis crítico y comparativo de los hallazgos revela patrones en la producción científica sobre la gestión de la convivencia escolar en Latinoamérica, evidenciando heterogeneidad en tres dimensiones principales: metodológica, geográfica y temática.

Desde el punto de vista metodológico, los estudios presentan diseños variados (cuantitativos correlacionales, mixtos secuenciales, cuasiexperimentales) lo que dificulta la comparación entre ellos; sin embargo, en conjunto aportan evidencia sólida y complementaria que permite comprender la gestión de la convivencia desde enfoques empíricos y multicausales.

En el plano geográfico, existe una marcada concentración de estudios en Chile (47.6%), seguido de Colombia (28.6%), Perú (14.3%) y México (9.5%). Esta distribución refleja diferencias en el desarrollo de políticas educativas y la producción científica en cada país, limitando la generalización de hallazgos a toda la región latinoamericana.

A nivel temático, se observa una mayor investigación en enfoques y programas de intervención (23.8%) y gestión y roles institucionales (23.8%), comparado con habilidades socioemocionales (9.5%) y participación estudiantil (9.5%). Esta disparidad sugiere áreas prioritarias para futuras investigaciones.

Evaluación de la calidad y nivel de evidencia

La evaluación metodológica realizada evidenció que el 71.4% (n=15) de los estudios presentaron alta calidad, el 23,8% (n=5) calidad moderada, y el 4,8% (n=1) calidad baja. Los estudios con mayor calidad metodológica se caracterizaron por diseños claramente especificados (100%), muestras representativas (93,3%), instrumentos validados (86,7%), análisis estadísticos rigurosos (100%) y resultados claramente presentados (100%).

El nivel de evidencia varió según las categorías temáticas: Los factores familiares y contextuales presentan evidencia nivel II (estudios de cohorte y casos-control bien diseñados), mientras que habilidades socioemocionales muestran evidencia nivel III (estudios descriptivos bien diseñados). Los enfoques y programas de intervención proporcionan evidencia nivel I (ensayos controlados aleatorizados y meta-análisis cuando disponible).

Síntesis narrativa integrada

Los hallazgos evidencian que la gestión de la convivencia escolar en Latinoamérica enfrenta desafíos multidimensionales que exigen enfoques holísticos e integrales. Los factores familiares y contextuales emergen como determinantes fundamentales que se reproducen en el entorno educativo, generando ciclos de violencia que trascienden el ámbito escolar. Esta realidad se ve agravada por las desigualdades sociales estructurales que caracterizan a la región.

Por otro lado, los estudios sobre enfoques y programas de intervención muestran una tensión persistente entre paradigmas punitivos y formativos. Mientras los enfoques punitivos responden a presiones políticas educativas y herencias culturales autoritarias, los formativos han demostrado mayor efectividad para reducir la violencia y consolidar prácticas democráticas y dialogadas. Esta tensión refleja un debate regional entre control disciplinario y construcción participativa.

En contraste, las habilidades socioemocionales y prosociales, aunque menos abordadas, revelan un potencial transformador para los ambientes de aprendizaje. El comportamiento prosocial actúa como predictor clave para la gestión efectiva de conflictos, sugiriendo que las intervenciones centradas en estas habilidades pueden generar impactos sostenibles.

Implicaciones prácticas de los hallazgos

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos sugieren la necesidad urgente de transformar las políticas y prácticas de gestión de la convivencia escolar en Latinoamérica. Las instituciones educativas deben adoptar enfoques sistémicos que integren familia, escuela y comunidad, reconociendo que los problemas de convivencia tienen raíces en factores estructurales más amplios.

Los programas de formación docente deben incorporar competencias socioemocionales y estrategias participativas, desplazando el énfasis en enfoques disciplinarios tradicionales. Las políticas institucionales requieren redefinir roles y responsabilidades, especialmente para los encargados de convivencia escolar, proporcionando apoyo profesional y recursos adecuados.

La participación estudiantil debe institucionalizarse mediante estructuras democráticas que permitan el liderazgo transformacional, promoviendo ambientes inclusivos y colaborativos. Estas transformaciones requieren cambios culturales profundos que trascienden el ámbito escolar, implicando a familias, comunidades y políticas públicas.

Correlación de categorías y tendencias

Cuatro artículos con abordaje empírico consistente (Iglesias, 2023; Reinoso et al., 2024; Cuadra et al., 2021) confirman que los factores familiares y contextuales constituyen el origen de la vulnerabilidad convivencial, lo cual refuerza la pertinencia de las intervenciones integrales escuela–familia–comunidad y la necesidad de priorizar enfoques democráticos.

La temática con mayor frecuencia de estudio –enfoques y programas de intervención– (Pereira et al., 2025; Ortiz et al., 2022; Contreras y Cabrera, 2025; Roger et al., 2022; Cardona et al., 2025) evidencia estrategias basadas en el diálogo preventivo, las prácticas colaborativas, el liderazgo distribuido y la red social educativa, con efectos positivos en la reducción de la violencia y la mejora del clima escolar.

Respecto a las habilidades socioemocionales y de prosocialidad, abordadas por Pinedo (2024) y Benítez et al. (2024), los hallazgos coinciden en que el desarrollo de habilidades blandas incrementa la empatía, la regulación emocional y la convivencia pacífica.

En el eje, vínculo pedagógico y las estrategias docentes (Urrea, 2024; Larios, 2021; Vásquez y Briceño, 2022; Romero et al., 2023) los estudios destacan la formación integral del docente, valorando su rol como mediador y constructor de relaciones pedagógicas sustentadas en el andamiaje emocional y la metacognición.

En cuanto a la participación estudiantil y los procesos democráticos, los estudios de Tume (2024) y Gómez (2024) ratifican la relación significativa entre liderazgo transformacional y convivencia positiva, recomendando el fortalecimiento de capacidades participativas y de liderazgo situacional.

Finalmente, en la categoría de gestión y roles institucionales (Miranda et al., 2022; Guerrero et al., 2025; Ascorra y Cárdenas, 2024; Miranda et al., 2024; Ascorra et al., 2021), los resultados muestran continuidades en los estudios chilenos y colombianos, destacando que las normativas locales de convivencia -como los planes institucionales- carecen de estructuras claras de liderazgo directivo y acompañamiento sostenido.

DISCUSIÓN

De acuerdo al orden del resultado de los estudios se responderán a las seis interrogantes planteadas según las categorías:

Primera interrogante: ¿Cómo debe abordar la gestión de la convivencia escolar la violencia que se origina en los factores familiares y contextuales?, la evidencia muestra que, la violencia escolar en Latinoamérica inicia en los sectores familiares y contextuales, los cuales se reproducen en el entorno educativo y deterioran la convivencia (Cuadra-Martínez et al., 2021; Iglesias, 2023; Reinoso et al., 2024). En México, el deterioro de la autoridad parental tradicional sin alternativas incrementa las estrategias violentas que los menores trasladan al aula (Iglesias, 2023). Asimismo, en Colombia, el bullying en Riohacha alcanza un 79% de prevalencia, manifestando desigualdades sociales que recaen negativamente en el rendimiento y la salud mental (Reinoso et al., 2024). También, en Chile, los padres perciben mayor conflictividad con la edad y menor protección en situaciones vulnerables (Cuadra-Martínez et al., 2021). Por ello, la gestión de la convivencia escolar debe asumir enfoques preventivos e integrales.

Ante estos hallazgos, la gestión de la convivencia debe adoptar enfoques preventivos e integrales que fortalezcan la resiliencia y la equidad mediante la articulación familia–escuela–comunidad. En esta línea, el Modelo de Fortalezas Familiares, pues propone comunicación positiva, afecto y manejo constructivo de conflictos para formar estudiantes tolerantes, con capacidad de resolución pacífica (Iglesias, 2023). Igualmente, Reinoso et al. (2024) recomiendan diagnóstico temprano, capacitación docente en valores y escenarios pedagógico-lúdicos. En esta línea, Cuadra et al. (2021) advierten que la sobreprotección legal inhibe medidas correctivas, generando indisciplina, por lo que sugieren participación familiar activa y protocolos compartidos. Estas estrategias demandan talleres familiares y redes colaborativas para romper el ciclo de reproducción de violencia.

En la segunda interrogante: ¿Qué enfoques y programas de intervención contribuyen a la gestión de la convivencia escolar? En el contexto latinoamericano, los enfoques participativos y formativos se consolidan como estrategias efectivas. En Chile, Contreras y Cabrera (2025) destacan talleres y campañas colaborativas de resolución de conflictos y regulación emocional, evidenciando una disminución de la exclusión y actos violentos, además de impulsar procesos más democráticos y sistemáticos. En contraposición, Ortiz et al. (2022) evidencian la persistencia de enfoques punitivos influenciados por legados culturales autoritarios y presiones políticas, los cuales enfatizan el “castigo con afecto” para mantener el orden, aunque refuerzan dinámicas reactivas más que preventivas.

En Perú, el programa Chumaq Kaykayan en Perú, mostró reducciones significativas disruptividad y agresión, fortaleciendo dimensiones relacionadas de la convivencia (Roger et al., 2022). En Colombia, Cardona et al., (2025). identifican correlaciones violencia en recreos y percepciones de las estrategias de gestión, advirtiendo que la efectividad depende de su implementación sistemática y sostenida. En conjunto, los programas participativos, basados en el aula y en la coeducación emocional, resultan más eficaces que los enfoques sancionadores para promover cambios duraderos en la convivencia escolar.

En relación a la tercera interrogante: ¿Cómo favorecen las habilidades socioemocionales y prosociales a la mejora de la gestión de la convivencia escolar?, las habilidades socioemocionales, como la empatía y la comunicación asertiva, juegan un rol importante en la mejora de la gestión de la convivencia escolar. Según Pinedo (2024), estas competencias favorecen ambientes inclusivos y democráticos, para la prevención de conductas antisociales. La integración de estas habilidades en el currículo permite que las escuelas resuelvan los conflictos de forma constructiva, adaptando y

preparando a los jóvenes para la integración social.

En este sentido, el comportamiento prosocial emerge como un predictor determinante del éxito convivencial, influyendo directamente en la mediación y la autorregulación emocional. Benítez et al. (2024). No obstante, una socialización excesivamente normativa puede limitar la empatía, por lo que se requiere equilibrar el autocontrol con la sensibilidad interpersonal. Así, las políticas educativas deben priorizar la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales y prosociales, asegurando su práctica habitual en las dinámicas escolares.

En cuanto a la formulación de la cuarta interrogante ¿Por qué es importante considerar el vínculo pedagógico y las estrategias en la gestión de la convivencia escolar? El vínculo pedagógico constituye un eje central en la gestión de la convivencia, ya que fortalece las relaciones cooperativas, la inclusión y la autorregulación emocional. De acuerdo con Larios (2021), el docente actúa como andamiaje relacional y moral, aunque la falta de apoyo institucional debilita su impacto. Urra (2024) agrega que las estrategias interactivas y la gestión equilibrada de límites y cercanía reducen tensiones socioemocionales, previniendo el acoso y mejorando el clima de aula.

Por su parte, Romero et al. (2023) proponen estrategias pedagógicas narrativas, como el uso de cuentos y ejercicios metacognitivos, para favorecer la expresión emocional y la resolución pacífica, mientras que Vásquez y Briceño (2022) señalan la necesidad de fortalecer la preparación docente en gestión de conflictos y educación para la no violencia. En conjunto, las evidencias indican que el desarrollo profesional docente con enfoque emocional, reflexivo y colaborativo constituye una condición esencial para consolidar entornos escolares saludables y empáticos.

En otro sentido, se plantea: ¿Por qué es necesaria la participación estudiantil y los procesos democráticos en la gestión de la convivencia escolar? Como factores esenciales en la gestión de la convivencia escolar, fomentan entornos colaborativos e inclusivos para mejorar el clima escolar y reducir conflictos. Para Gómez (2024), hay una relación significativa entre la gestión de la convivencia escolar y el liderazgo estudiantil, con estilos de liderazgo transformacional y situacional, para fortalecer habilidades socioemocionales y beneficiando la confianza y la participación familiar, lo que afirma que las estrategias participativas son primordiales para la convivencia sana y efectiva.

Incluso, la participación estudiantil necesita de intervenciones específicas. Tume (2024) resalta que esa participación es central en todos los estudios, involucra colaborativamente, pero aspectos de responsabilidad y democracia son subestimados. En algunos sectores de Perú, se resalta la urgencia de los enfoques democráticos para mejorar el manejo de conflictos y normas colectivas, que promuevan una educación básica más equitativa y pacífica.

Por último, se pregunta: ¿Por qué la gestión y los roles institucionales evaluados no han evidenciado resultados efectivos?, la existencia de brechas perceptivas y estructurales en la gestión y los roles institucionales ha impedido evidenciar resultados efectivos en la convivencia escolar. Según Miranda et al. (2022), los docentes perciben una implementación positiva de políticas como la de Convivencia Escolar, pero esta visión se contradice con la de los estudiantes, revelando desigualdades en socialización y fortalecimiento de actividades (Miranda et al., 2024).

Asimismo, los equipos de convivencia escolar (ECE) trabajan de forma aislada y sin lineamientos normativos claros, lo que genera sobrecargas laborales y respuestas reactivas (Guerrero et al., 2025). A ello se suman las inequidades laborales y administrativas derivadas de la distribución desigual de recursos humanos y materiales (Ascorra y Cárdenas, 2024), así como la falta de articulación territorial y de socialización de roles institucionales (Ascorra et al., 2021).

En consecuencia, la ausencia de liderazgo claro y el predominio de enfoques administrativos sobre los pedagógicos impiden avances estructurales en la convivencia escolar. Según Guerrero et al. (2025), se requiere formación democrática y apoyo comunitario sostenido, junto con una mayor equidad en recursos e incentivos, para consolidar una gestión con enfoque integral y transformador.

Es importante mencionar que, esta revisión sistemática presenta limitaciones metodológicas derivadas de la heterogeneidad de diseños (cuantitativos, mixtos y cuasiexperimentales), lo que restringe la comparación directa y la síntesis de evidencias. La concentración geográfica de estudios en Chile, Colombia, Perú y México limita la generalización a otros países latinoamericanos. Además, el periodo temporal (2020-2025) puede haber excluido investigaciones clásicas, y la restricción idiomática a español, inglés y portugués posiblemente omitió trabajos relevantes en otros idiomas. Estas limitaciones subrayan la necesidad de ampliar futuros estudios hacia diseños comparativos, mayor diversidad lingüística y contextos transregionales.

CONCLUSIONES

La gestión de la convivencia escolar en Latinoamérica constituye un reto multidimensional, marcado por contextos de gran vulnerabilidad social, violencia estructural y desigualdad educativa. En países como México, Colombia, Chile y Perú, se resalta la urgencia de adoptar enfoques holísticos e inclusivos que promuevan la equidad, la resiliencia y la justicia social desde los entornos escolares.

Los factores familiares y contextuales se identifican como causas estructurales de la violencia escolar, manifestadas a través de disfuncionalidad familiar, pobreza y migración, que se reproducen dentro de las aulas, deteriorando la convivencia. En consecuencia, la gestión de la convivencia escolar debe implementar estrategias preventivas e interinstitucionales que integren la acción conjunta de familia, escuela y comunidad, orientadas al desarrollo de escenarios educativos resilientes y democráticos.

Entre los modelos con mayor potencial se encuentra el Modelo de Fortalezas Familiares, que promueve una comunicación positiva, vínculos afectivos sólidos y resolución constructiva de conflictos. Se recomienda complementar estas propuestas con diagnósticos tempranos, ambientes pedagógicos-lúdicos, y participación activa de las familias, mediante talleres y redes colaborativas, que permitan superar los enfoques reactivos y avanzar hacia gestiones preventivas y sostenibles.

Los enfoques participativos y formativos demuestran ser eficaces para reducir la violencia escolar, tal como lo evidencia la experiencia en Chile, donde las campañas cooperativas y los talleres reflexivos disminuyen la exclusión social. En contraste, los enfoques punitivos, aunque visibles en varios contextos, refuerzan la reactividad institucional y limitan la transformación cultural. En Perú, programas como *Chumaq Kaykayan* han logrado reducir la victimización y las conductas disruptivas, fortaleciendo las redes sociales escolares y consolidando modelos sostenibles de convivencia.

Asimismo, las habilidades socioemocionales y prosociales constituyen pilares fundamentales para mejorar la convivencia escolar, al promover la empatía, el asertividad y la inclusión. Estas competencias previenen comportamientos antisociales y favorecen la mediación pacífica de conflictos. De acuerdo con los hallazgos, el comportamiento prosocial predice la regulación emocional y la cooperación, por lo que se recomienda que las políticas educativas institucionalicen programas permanentes de formación socioemocional que consoliden una cultura escolar colaborativa, especialmente en contextos vulnerables.

El vínculo pedagógico también se posiciona como un elemento decisivo para la gestión de la convivencia escolar. El andamiaje docente genera relaciones positivas y de confianza, aunque la falta de apoyo directivo e institucional limita su proyección. Las estrategias interactivas como el uso de cuentos o ejercicios reflexivos, fortalecen la expresión emocional y reducen las conductas disruptivas, permitiendo que la escuela se consolide como espacio de contención, aprendizaje y desarrollo socioemocional.

La participación estudiantil y los procesos democráticos, también son clave, ya que fomenta la inclusión y disminuye los conflictos, a través del liderazgo transformacional, pues fortalece la confianza y la colaboración familiar. Por ello, en contexto como Perú la participación es central para la equidad, debido a la existencia de una democracia subestimada. Estas estrategias participativas fomentan normas colectivas y el manejo de conflictos, generando entornos colaborativos necesarios para una sana convivencia en los países latinoamericanos.

Por otro lado, la gestión y los roles institucionales continúan mostrando resultados limitados debido a brechas perceptivas, sobrecarga de funciones y falta de articulación normativa. Aunque los docentes valoran positivamente las políticas de convivencia, los estudiantes expresan percepciones divergentes, evidenciando distancias entre las intenciones y las prácticas institucionales. A ello se suman inequidades laborales, ausencia de liderazgo compartido y escasa articulación territorial, factores que persisten como barreras para una gestión efectiva. En consecuencia, se propone fortalecer la formación democrática de los equipos directivos, redistribuir los recursos con criterios de equidad y promover una cultura institucional colaborativa centrada en el acompañamiento pedagógico y comunitario.

En síntesis, la convivencia escolar en Latinoamérica requiere una transformación paradigmática basada en la cooperación, la inclusión y la participación corresponsable. Solo mediante modelos integrales y sostenidos que articulen familia, escuela y comunidad será posible construir entornos educativos que favorezcan la paz, la equidad y la cohesión social en toda la región.

Finalmente, a partir de los hallazgos de esta revisión, se sugiere profundizar en estudios comparativos y longitudinales que analicen la evolución de la gestión de la convivencia escolar en distintos contextos socioculturales latinoamericanos. Futuras investigaciones deberían explorar modelos integrales de intervención escuela-familia-comunidad, incorporando el uso de metodologías mixtas participativas que permitan valorar el impacto real de las competencias socioemocionales, las prácticas democráticas y el liderazgo docente y estudiantil. Además, se recomienda ampliar la cobertura geográfica hacia otros países de la región, y considerar enfoques interdisciplinarios que combinen educación, psicología, sociología y políticas públicas, con el propósito de construir modelos teóricos y prácticos de gestión de la convivencia escolar contextualizados, sostenibles y culturalmente pertinentes.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés

REFERENCIAS

- Ascorra, P., y Cárdenas, K. (2024). Caracterización de la gestión en convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(2), 6–31. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1457>
- Ascorra, P., Cárdenas Mancilla, K., y Torres Vallejos, J. (2021). Niveles de Progresión de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 227–243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>
- Benítez, F., Rodríguez, A., y Herrera- M. (2024). La Competencia Social Multidimensional en la Formación de las Habilidades Socioemocionales para la Mediación Escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(62), 151–170. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.8504>
- Cardona, G., Malaver, G., y Giraldo M. (2025). Análisis correlacional de tipologías de violencia y estrategias de gestión para la convivencia escolar en el recreo. *Retos*, 64, 655–667. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.109605>
- Contreras, A., y Cabrera, J. (2025). Estrategia formativa participativa para la mejora de la convivencia escolar en un establecimiento educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 24(54), 215–232. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2844>
- Cuadra, D., Castro, P. J., Tognetta, L., Pérez, D., Véliz, D., y Menares, N. (2021). Teorías Subjetivas de la Convivencia Escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educacional*, 25, 1–9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423>
- Gómez, U. del C. (2024). La Gestión de la Convivencia Escolar desde el Liderazgo de los Estudiantes en las Instituciones Educativas del Municipio Valledupar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8020–8042. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10125
- Guerrero, P., Díaz, R., Fuica, C., Loubiès, L., Araya, K., y Cattabeni, C. (2025). ¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? *Psicoperspectivas*, 24(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol24-Issue1-fulltext-3305>
- Iglesias, E. de los Á. (2023). Transformaciones de la familia mexicana y su incidencia en la convivencia y la gestión de los conflictos. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 24, 35–57. <https://doi.org/10.5944/comunitania.24.3>
- Larios, E. (2021). La gestión de la convivencia escolar en la educación básica en México: desde la perspectiva del marketing educativo. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 20–47. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.630>
- Miranda, C. F., Rodríguez Burgos, K. E., y Morcote González, O. S. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13–30. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>
- Miranda, C., Rodríguez Burgos, K. E., Morcote González, O. S., y Pacheco, M. (2024). Implementación de la política de Convivencia escolar en Colombia. *Psicogente*, 27(52), 1–27. <https://doi.org/10.17081/psico.27.52.6718>
- Ortiz, S., López, V., Valdés, R., y Yáñez, C. (2022). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Pereira, N., Poblete, D., Cabrera, G., López, V., Urbina, C., Ortiz-Mallegas, S., Morales, M., y Villegas, J. M. (2025). Convivencia escolar dialógica y preventiva: estudio de caso de una escuela con baja frecuencia de medidas disciplinarias punitivas. *Páginas de Educación*, 18(1), e4131. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4131>
- Pinedo, A. (2024). Habilidades Blandas como Factor Clave para la Mejora de la Convivencia Escolar. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 216–230. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550>
- Reinoso, Y., Ojeda P., y Alturo, S. (2024). Bulling y convivencia escolar en las instituciones públicas del distrito especial turístico y cultural de Riohacha-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXX, 325–338. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42846>
- Roger, E., Rivera, E., Blanca, E., Evangelista, S., y Quiroz Atachahua, A. (2022). Chumaq kaykayan, una vía para promover la convivencia escolar. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15, 57–67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8718541>

- Romero, M., Bravo Aguirre, B., Espinoza, C., y Chamba, D. (2023). Use of stories and metacognitive strategies to promote positive school life. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(121), 42–51. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.753>
- Tume, L. (2024). Estado de la Convivencia Participativa y Democrática en Estudiantes de Educación Básica en Perú. *Revista Scientific*, 9(33), 196–211. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.9.196-211>
- UNICEF. (2022). Marco estratégico de educación alternativa: Educación para adolescentes fuera de la escuela en América Latina. SITEAL. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/4505/strategic-framework-alternative-education-out-school-adolescents-latin-america>
- Urra, B. (2024). Estrategias empleadas por profesores de educación física para generar vínculo pedagógico. *Retos*, 54, 478–487. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.101425>
- Vásquez-Arango, L., y Briceño-Martínez, J. (2022). Percepciones de estudiantes acerca de la convivencia escolar: un estudio realizado con personas en extraedad. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 10(6), 75–92. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061005>